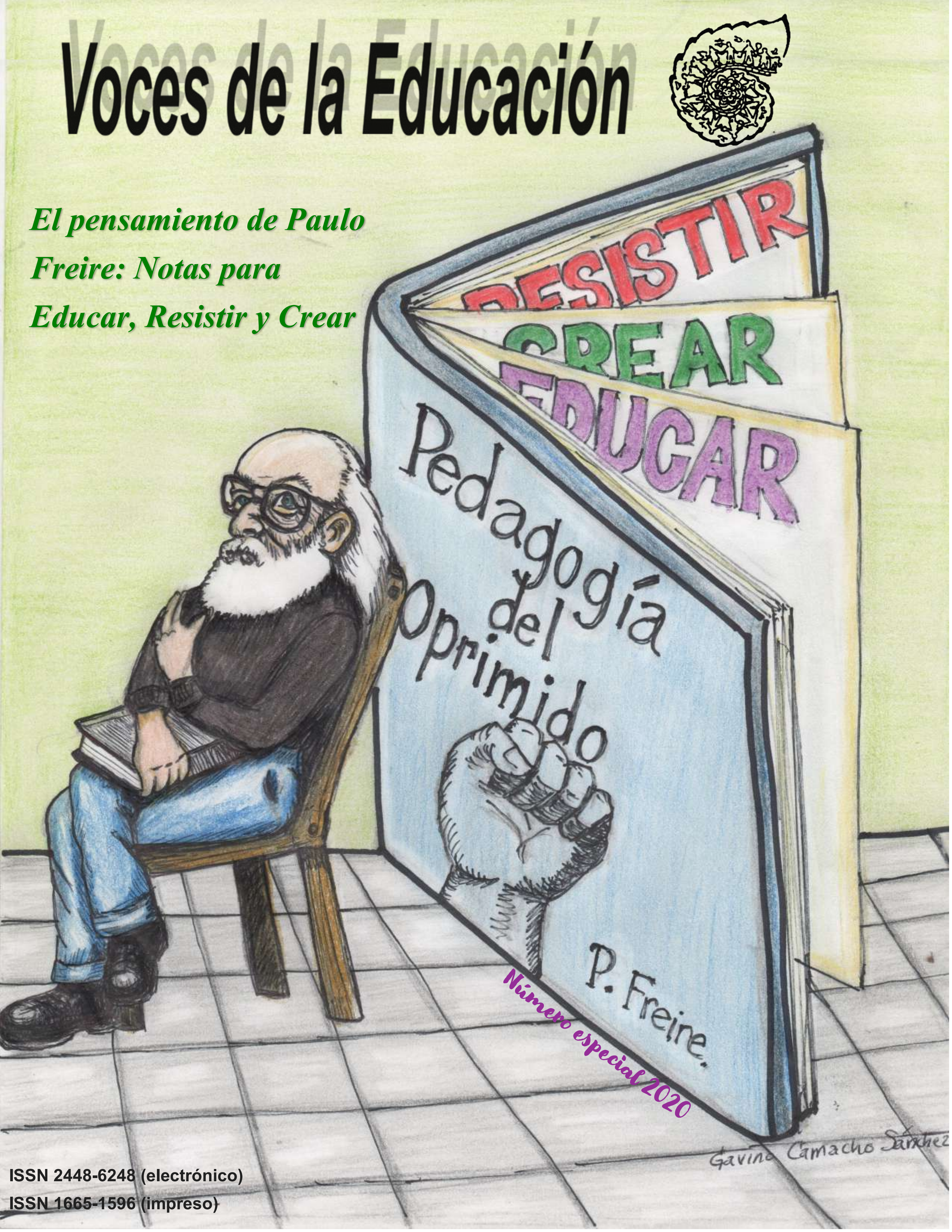

Voces de la Educación
El pensamiento de Paulo Freire: Notas para Educar, Resistir y Crear
RESISTIR
CREAR
EDUCAR
Pedagogía del Oprimido
P. Freire.
Número especial 2020
Gavino Camacho Sánchez
ISSN 2448-6248 (electrónico)
ISSN 1665-1596 (impreso)

Voces de la Educación



VOCES DE LA EDUCACIÓN, publicación semestral de libre acceso y arbitrada en formato electrónico, preparada para ser impresa, con edición papel cultural. Para donar a bibliotecas.

El objetivo principal es establecer puentes de comunicación académica que permitan promover y difundir los hallazgos obtenidos en los estudio de las distintas problemáticas educativas, tanto nacionales como internacionales. Los contenidos son libres y se dirigen principalmente a estudiantes y especialistas de cualquier disciplina interesados en el campo educativo. Los artículos incluyen argumentos sólidos y fundamentados. Los autores certifican que el artículo presentado no ha sido publicado ni está en vías de consideración por otra revista. Se autoriza la comunicación pública del artículo tanto de modo completo como parcial, con la debida cita de la publicación inicial de la obra en esta revista, para fines educativos. Queda absolutamente prohibida su comercialización.

VOCES DE LA EDUCACIÓN, Monográfico El pensamiento de Paulo Freire: Notas para Educar, Resistir y Crear 2020 es una publicación editada por Víctor Manuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, Editor responsable: Víctor Manuel Gutiérrez Torres. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2016-061316514400-223, Registro del ISSN 2448-6248 (electrónico) Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2001-120417295200-102 Registro del ISSN 1665-1596 (impresa), ambos expedidos por el Instituto Nacional del Derecho de Autor INDAUTOR.
www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces, vocesdelaeducacion1@gmail.com. Responsable de la última actualización de este Número: Víctor Manuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, este número se terminó de imprimir el 15 de octubre del año en curso, con un tiraje de 150 ejemplares.

Prólogo

> *"No renunciamos a nuestro deber de dejar este mundo un poco mejor de lo que lo encontramos. Ese debería ser el sueño de todas las personas.*
> *No habría nada de humano en nosotros si este no es nuestro mayor propósito."*

A 100 años del natalicio de Paulo Freire "Ríos de tinta han corrido" (Brenner, 2020) en torno a su enorme legado para la educación mundial. Una forma de celebrarlo es confrontar su pensamiento, no sólo repetirlo y desvirtuarlo, con el fin de que podamos "hacer una lectura del mundo" actual, caracterizada por un capitalismo salvaje, "globalizado y neoliberal, colonizador y depredador, de distanciamiento social y distópico con alta tecnología, racial y patriarcal." (Brenner, 2020)

En este monográfico se pretende rendir homenaje a Paulo Freire, a quien podríamos referirnos como Patrono de la Educación Latinoamericana (retando de alguna manera a quienes hoy lo satanizan); ya que nos ofreció un pensamiento que sienta las bases para pensar a la humanidad y al mundo, con la posibilidad de transformarlos mediante la praxis educativa. Ante el momento inédito que se vive globalmente generado por la pandemia por el COVID-19, hoy más que nunca requerimos replantear, reflexionar sobre en dónde estamos y hacia dónde vamos. Se ha dicho con insistencia que las tremendas desigualdades e injusticias sociales se han acrecentado por la situación de contingencia mundial; la cuestión es qué podemos hacer, qué retos como educadores y ciudadanos vamos a asumir. Paulo Freire, quien aparece, desaparece y reaparece como figura emblemática; podría acompañarnos en esa reflexión tan necesaria que reclama hacerse en colectivo.

Se recorren aquí obras fundamentales como Pedagogía del Oprimido, Pedagogía de la Esperanza, Pedagogía de la Autonomía, La educación como práctica de la libertad, Cartas a quien pretende enseñar, etc. Pasando por tópicos representativos como educación de adultos, praxis, derechos humanos, democracia, diálogo, educación liberadora, opresor-oprimido, ser más, etc. En la obra del gran educador brasileño pueden encontrarse reflexiones que apuntan a la preocupación por el otro, a la necesidad de denunciar las injusticias y a demostrar que los seres humanos todavía podemos hacer algo por la transformación de nuestra realidad inmediata a través de la educación. Para Freire, la lectura crítica del mundo nos conmina a no caer en la desesperanza, a visualizar formas viables de ejercer resistencia para intentar la construcción de lo nuevo. "Freire habló de la esperanza como una cuestión inherente a la práctica docente recordando, al mismo tiempo, que el cambio aunque difícil, es posible." (Verdeja, 2020)

Sin duda, la influencia de Paulo Freire ha sido enorme y se ha hecho de diversas formas en varias regiones del mundo. Es innegable que en América Latina continúa su legado, existen hoy algunas agrupaciones de profesores, como el colectivo argentino ENDYEP (Encuentro entre docentes y Educadores Populares); quienes afirman que: "Los desafíos de pensar y construir una Formación Docente que se nutriera de las concepciones emancipatorias de la Educación Popular que tiene al maestro Freire como exponente, fueron forjando el legado freiriano como praxis transformadora." (Basualdo; Bolaña y Tuñon, 2020)

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

El pensamiento freireano es integrador y ofrece la posibilidad de cuestionar las tendencias mundiales de la educación, planteando preguntas como "¿El acto de educar se resume a ser un referéndum sobre el discurso que se supone que es hegemónico, así como sobre sus prácticas? ¿En consecuencia, los profesores y estudiantes, involucrados en el acto de educar, sólo deben conformarse con este discurso hegemónico?" (Alves de Oliveira, 2020) Para afrontar estos cuestionamientos, la obra de Freire ofrece las nociones de lo Inédito Viable y de la Esperanza. La flexibilidad y rigurosidad del pensamiento freireano posibilita también reflexionar sobre la educación brasileña, conjuntando las contribuciones de la educación popular en la educación social. (Santos y Nauter, 2020)

Otra forma de pensar en la educación de los niños se abre con Freire, a la vez que contraviene ciertamente la idea de que su propuesta educativa se centró principalmente en la educación de jóvenes y adultos. Es interesante y a la vez necesario, analizar su concepción del niño y la infancia, así como apuntalar una pedagogía niña: "Por eso pensamos en ella como "niña": curiosa, que pregunta y se pregunta a sí misma, que sueña, que desea, que crea y que transforma." (Paulo da Silva, 2020)

De manera general creemos que en el legado de Freire se despliega toda una visión ontológica, antropológica, ética y política, que a la vez plantea retos que asumir ante la diversidad de problemáticas y situaciones vitales críticas. Por ejemplo, su postura se opone a la de las élites, al populismo conservador, por ello el gobierno actual de Brasil ha combatido su legado denominándolo comunista, marxista, etc.; como si esos apelativos (en su genuino sentido) lo denostaran. Por ello, según Gadotti "La deconstrucción es necesaria en un ambiente de injusticia y violencia, también porque las *fake news* prevalecen hoy día, sin examinar la veracidad de lo que difunden sobre la obra de Freire." (2020)

En este tenor, el diálogo del pensamiento freireano con otras visiones educativas, permite comprender que los procesos educativos son caóticos y complejos. Esto plantea el reto de superar la visión de la educación escolarizada, como una secuencia ordenada y dependiente de las disciplinas. Por qué no abrir la puerta en la escuela a la duda, a la imprecisión y al error. (Calvo, 2020) En suma, ante el amplio marco de los desafíos a enfrentar, Freire nos propone una praxis educativa crítica, transformadora y liberadora, de la mano de una pedagogía de la esperanza.

Invitamos a los lectores a dialogar, cuestionar y recrear el amplio legado de Paulo Freire, a través de los generosos autores y autoras que colaboraron con su diversidad de miradas, experiencias y saberes en este número monográfico especial. No queremos omitir el reconocimiento al colega Miguel Ysrrael Ramírez Sánchez por las traducciones del portugués a español. Igualmente a nuestro querido amigo Gabino Camacho Sánchez, profesor freireano, quien aportó su obra gráfica. A todos y todas nuestro agradecimiento y reconocimiento.

Coordinador del número: Víctor Gutiérrez Torres

Paulo Freire y la pedagogía de los oprimidos: por un Brasil con conciencia crítica, emancipación y soberanía

Paulo Freire and the pedagogy of the opressed: for a Brazil with critical consciousness, emancipation and sovereignty

Zacarias Jaegger Gama[1]

[1]Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) Brasil
Email: zacarias_gama@yahoo.com.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8279-9340

Resumen: El desarrollo de este texto se presenta en dos momentos. En el primero, se analiza el método de alfabetización del profesor Paulo Freire. Sin embargo, no se aborda como un conjunto simple de técnicas de lectura y escritura; pretende resaltar la "propuesta antropológica, ética y política para rescatar la vocación ontológica de hombres y mujeres, que, entre otros, se incorpora al derecho a leer la palabra mundo". En el segundo, el foco está en la relación entre el pensamiento pedagógico de Freire y la teoría del nacionalismo-desarrollismo brasileño, creada en el Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB) en el período comprendido entre 1959 y 1964. El argumento central es que la posición de Paulo Freire se opone a la de las élites, una sociedad cerrada identificada con los matices del populismo conservador que masifica, fanatiza y evita que los hombres simples sean participantes y agentes del proceso de transformación que consideran fundamental. La educación que propuso fue esencialmente transformadora y liberadora. Se resalta su importancia y las razones de ocupar un lugar destacado en la historia de la educación brasileña y mundial.
Palabras clave: Paulo Freire, Alfabetización de adultos, Educación popular, Educación liberadora, Nacionalismo-desarrollismo

Abstract: The development of this paper is presented in two moments. In the first, the analysis of the literacy method of master Paulo Freire is made. However, he ceases to be approached as a simple set of reading and writing techniques to highlight the “anthropological, ethical and political proposal to rescue the ontological vocation of men and women, which, among others, materializes in the right to read world. In the second, the focus is on the relationships between Freire's pedagogical thinking and the theory of Brazilian nationalism-developmentalism developed within the ISEB in the period between 1959 and 1964. The central argument is that Paulo Freire's position is opposed to that of the elites, to the closed society and identified with the nuances of conservative populism that massifies, fanatizes and prevents the simple men from being participants and agents of the

transformation process that they consider fundamental; the education proposed was essentially transformative and liberating. Throughout the development of the text, the importance of Paulo Freire and the reasons for occupying this prominent place in the history of Brazilian and world education are always emphasized.
Key words: Paulo Freire, Adult literacy, Popular education, Liberating education, Nationalism-developmentalism

Resumo: O desenvolvimento do presente texto é apresentado em duas partes. Na primeira, é feita a análise do método de alfabetização do mestre Paulo Freire. Ele, porém, deixa de abordado como um simples conjunto de técnicas de leitura e escrita para ressaltar a proposta "antropológica, ética e política de resgate da vocação ontológica dos homens e das mulheres que, entre outras, se concretiza no direito de ler a palavra e o mundo". Na segunda, o foco são as relações entre o pensamento pedagógico de Freire e a teoria do nacionalismo-desenvolvimentista brasileiro desenvolvida no âmbito do ISEB no período compreendido entre 1959 e 1964. A argumentação central é que a posição de Paulo Freire se contrapõe à das elites da sociedade fechada e identificada com os matizes do populismo conservador que massifica, fanatiza e impede que os homens simples possam ser participantes e agentes do processo de transformação que considera fundamental; a educação que propunha era essencialmente transformadora e libertadora. Ao longo do desenvolvimento do texto, sempre é ressaltada a importância de Paulo Freire e as razões de ocupar tamanho destaque na história da educação brasileira e mundial
Palavras-chave: Paulo Freire, Alfabetização de adultos, Educação Popular, Educação libertadora, Nacionalismo-desenvolvimentista

Recepción: 2 de marzo de 2020

Aceptación: 10 de julio 2020

Forma de citar: Gama, Zacarias. (2020). Paulo Freire y la pedagogía de los oprimidos: por un Brasil con conciencia crítica, emancipación y soberanía. *Voces de la educación, número especial*, 3- 14.

Nota: Gran parte de este texto fue comunicado en el simposio "Brasil en evidencia: la utopía del desarrollo", celebrado por la Escuela Brasileña de Administración Pública y Empresarial (EBAPE) de la Fundación Getulio Vargas del 22 de noviembre al 9 de diciembre de 2008. El texto que presento ahora es la versión más actualizada, ampliada y revisada de la comunicación original.

Paulo Freire y la pedagogía de los oprimidos: por un Brasil con conciencia crítica, emancipación y soberanía

Introducción

Paulo Regulus Neves Freire (1921-1997), era del Estado de Pernambuco, nació en la ciudad de Recife. En los años difíciles de la dictadura militar trabajó en Angicos (estado de Río Grande do Norte); así como también en el Movimiento de Cultura Popular (MCP) en Recife (del cual fue uno de los fundadores); igualmente participó en el Programa Nacional de Alfabetización (PNA) en 1963. Debido a sus ideas político-pedagógicas fue arrestado el 16 de junio de 1964, por lo que tuvo que responder a una consulta policial en la Universidad de Recife (actualmente la Universidad Federal de Pernambuco (UFPe)), así como en los Cuarteles de la 2ª Compañía de la Guardia en Recife. También fue convocado para testificar en la investigación de la policía militar en la ciudad de Río de Janeiro.

Obligado a exiliarse de Brasil, inicialmente fue a Bolivia (octubre de 1964), luego a Chile (noviembre de 1964), Estados Unidos (1969), Suiza (1970) y África desde 1975. En el exilio, como él mismo expresó, dejó de tener una mente parroquial, abriéndose "a otras formas de ser" (Ceccon y Oliveira, en Araújo Freire, 2006). Murió el 2 de mayo de 1997 en el Hospital Albert Einstein de São Paulo por infarto agudo de miocardio.

En vida obtuvo el reconocimiento merecido y fue nominado para el Premio Nobel de la Paz de 1995. Hoy es prácticamente un mito nacional e internacional, una referencia obligatoria en los círculos educativos. Su trabajo se discute en centros de estudio en Finlandia, Sudáfrica, Austria, Alemania, Países Bajos, Portugal, Inglaterra, Estados Unidos y Canadá. Aquí en Brasil, durante las dos administraciones del Gobernador Leonel Brizola, fundador de CIEP - Centros de Educación Pública Integrados - también llamados *brizolões*, Paulo Freire tuvo un día conmemorativo inscrito en el calendario escolar y 381 escuelas federales, estatales, municipales y privadas en todo Brasil llevan su nombre.

Un texto breve no podría analizar todo su trabajo e importancia sin correr el riesgo de ser elogioso. Me esforcé por ser fiel al campo de análisis. Mi intención, primero, se restringió al período de su producción teórica, ubicada entre 1959 y 1967, cuando defendió su tesis doctoral "Educação e Atualidade Brasileira" y publicó el libro "A educação como prática de liberdade", de Editora Paz y tierra. Mis objetivos son dos: examinar su "método de alfabetización" y su vínculo con la utopía nacionalista desarrollista elaborada dentro del ámbito de ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), que incluía a grandes intelectuales: Hélio Jaguaribe, Cândido Mendes de Almeida, Guerreiro Ramos, Álvaro Vieira Pinto, Roland Corbisier y Nélson Werneck Sodré.

La redacción de este texto tiene lugar en un momento difícil experimentado por la sociedad brasileña. Está plagado por la epidemia de covid-19, propagada por el nuevo coronavirus y

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

por un gobierno que se está acercando a las fuerzas reaccionarias de tonos neofascistas, que permanece en un estado de inercia ante miles de muertes y millones de contaminados. Parte de esta misma tragedia nacional es el conjunto de denuncias y persecuciones llevadas a cabo por agentes públicos sobre lo que se llama "marxismo cultural", es decir, un supuesto plan para el dominio de la ideología marxista. Las ideas y el trabajo de Freire no escapan a las retracciones y tales persecuciones. El ex Ministro de Educación A. Weintraub (del 09/09/2019 al 19/06/2020) que ciertamente nunca leyó a Freire, desde una perspectiva baja y rencorosa declaró que él es "mucho más una bandera que una referencia real e importante. En este caso, lo veo como un buen oponente. Debido a que el sistema que estableció es malo, sus discursos son muy confusos, el resultado es terrible" (Bonin, 2020). Freire, sin embargo, nunca fue marxista ni comunista. Además de las influencias de G.W.F. Hegel (1770-1831) y, en consecuencia, del idealismo alemán, él mismo reconoció su afiliación epistemológica con Karl Mannheim (1893-1947), "sobre todo en el énfasis que pone en la necesidad de una educación capaz de proteger al hombre contra el peligro de su muerte". (Araújo Freire, 2006, p. 188). Freire, al mismo tiempo era idealista y cristiano y durante sus años de exilio en Ginebra trabajó durante diez años en el Consejo Mundial de Iglesias (CMI).

El desarrollo de este texto se presenta en dos momentos. En el primero, el objeto central de análisis es el método de alfabetización que propuso y puso en práctica. Sin embargo, esto no se considera como un conjunto simple de técnicas de lectura y escritura, ya que esto implicaría su reducción y el simplismo analítico evitaría resaltar su "propuesta antropológica, ética y política para rescatar la vocación ontológica de hombres y mujeres que, entre otros, se materializa en el derecho a leer la palabra y el mundo" (Araújo Freire, 2006, p. 332). En el segundo, tomo como objeto las relaciones entre el pensamiento pedagógico de Paulo Freire y la teoría del nacionalismo-desarrollismo brasileño tan recurrente en el período comprendido entre 1959 y 1964. Sostengo que su posición es opuesta a la de las élites de la sociedad cerrada e identificada con los matices del populismo conservador que masifica, fanatiza y evita que hombres simples sean participantes y agentes del proceso de transformación que él considera fundamental; la educación que propuso fue esencialmente transformadora y liberadora.

El método de alfabetización.

Su método de alfabetización, como él mismo lo caracterizó, se basa en el diálogo, la acción, la criticidad y la participación de los sujetos involucrados. Freire afirmó: "el diálogo es el camino indispensable"; pero no el diálogo vertical arrogante, autosuficiente, desesperado y acrítico, al que llamó antidiálogo. No es un método simple de alfabetización porque tiene como objetivo llevar al estudiante a comprender su papel como sujeto consciente y productor de cultura, dejando de ser un mero espectador y un objeto permanente. El hombre de Freire vive en un dominio exclusivo: el de la historia y el de la cultura. Como sujeto histórico y productor de cultura, debe convertirse en un creador, un re-creador capaz de producir respuestas a los desafíos de su entorno y, al mismo tiempo, objetivarse a sí mismo. En la

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

sociedad elitista y cerrada que denuncia y quiere vencer, estos hombres simples pero concretos, deben liberarse de sus creencias mitológicas y dejar de ser "comandados por publicidad organizada, ideológica o no" (Freire, 1976, p.43). Ya no pueden ser sumisos a las "élites" y a la manipulación populista, ya que interpretan el mundo y les presentan las tareas de su tiempo en forma de recetas y prescripciones, especialmente porque cuando las siguen terminan ahogándose "en el anonimato de la masificación" y se rebajan a la condición del objeto puro.

Las situaciones existenciales características del método, entonces, apuntan a ayudar al hombre simple y analfabeto a superar su comprensión del mundo o, en otras palabras, su etapa de conciencia mítica, mágica e ingenua; típica de la totalidad histórica que se quiere superar. Estas situaciones desafían a los grupos de maestros y estudiantes de alfabetización, al discutir sus situaciones existenciales para superar la inercia, la pasividad y la alienación; incluida la necesidad de aprender a leer y escribir (Freire, 1976).

El dominio de la escritura y la palabra en sí corresponde, al mismo tiempo, a la decodificación de la palabra escrita y a la situación existencial basada en la generación de palabras, como: “ladrillos”, “barrios bajos”, “arados”, “gobierno”, etc.; desglosadas en sílabas y familias fonémicas (ta-te-ti-to-tu). Con el dominio cognitivo de la palabra y de las familias fonémicas, los estudiantes de alfabetización adquirirían condiciones para comprender los mecanismos de formación de palabras, unir sílabas y letras, formar nuevas palabras e incluso oraciones completas. Las palabras generadoras provocarían nuevas discusiones y niveles de conciencia. La palabra "trabajo", por ejemplo, cuando se analiza como una situación existencial, los llevaría a distinguir las diferentes formas de trabajo, así como a identificar la importancia del trabajo en la ontocracia del hombre. La estrategia subyacente siempre supone que los estudiantes de alfabetización, desarrollen procesos para tomar conciencia de los problemas ético-político-sociales y cuestionen las condiciones históricas de sumisión e injusticias impuestas por siglos. Ya no deberían comprender los hechos en su exterioridad o prestarles poderes superiores a los que deben ser dóciles.

En este punto, vale la pena cuestionar el propósito de concientización que contiene el método: ¿estaría dispuesto a colocar a las clases populares en el epicentro de las fuerzas impulsoras de los acontecimientos históricos? ¿Sería la concientización la base de un amplio movimiento de conciencia de clase?

En términos teóricos, el trabajo aquí analizado nos permite responder positivamente a la primera pregunta, aunque Freire nunca tuvo la intención de hacer de su método un instrumento de adoctrinamiento político, a pesar de que siempre admitió que la educación es un acto político. Él mismo, más de una vez, fue enfático al afirmar que nadie politiza a nadie, de la misma manera que nadie puede mediar por nadie, como lo dejó en claro Hegel. En su opinión, los actos de politización y adoctrinamiento son irrespetuosos con la persona humana. Cuando intentas hacerlo o no lo haces, ya no te educas (Araujo Freire, 2006, p. 189).

Siempre pensó la educación como una práctica de libertad de elección e interferencia, como un acto de amor y coraje que no se pode imponer a fuerza; qué no teme el debate libre, el análisis de la realidad y la discusión creativa. Como escribió: "mientras un método activo ayude al hombre a tomar conciencia de sus problemas, en torno a su condición de persona, por lo tanto, como sujeto, estará instrumentalizado para sus opciones" (Freire, 1976, p. 120). Weffort, en su presentación del libro "A educação como prática de liberdade" (1976, p. 15), subraya que, de hecho, no tenía la intención de ideologizar o proponer lemas, a pesar de que su tarea tenía implicaciones políticas. Siempre supo que "su campo es la pedagogía y no la política, y que no puede, como educador, reemplazar al político revolucionario interesado en el conocimiento y en la transformación de estructuras". Cualquier orientación política específica, en su opinión, dependería de los políticos.

Hasta la edición del libro "A educação como prática de liberdade", la conciencia transformadora de Paulo Freire, objetivamente, tiene todo su interés centrado en sacar de la situación de sumisión, inmersión y pasividad a quienes aún no conocen la palabra escrita y permanecen sumisos en el mundo en un estado de inconsciencia crítica. Sin embargo, nunca presupone que los oprimidos se conviertan en opresores o continúen la lucha de clases. Lo que se pretende es educar para la decisión, la responsabilidad social y política con la posible criticidad en una sociedad históricamente determinada, caracterizada por ciertas formas de producción y relaciones sociales; en las que el Estado opera como instrumento de la clase dominante, potenciando intereses particularistas y como supremo regulador. Es también un Estado contradictorio, en el sentido de que desafía la "vocación natural de las personas" a ser sujetos y no objetos, así como "el proceso de democratización fundamental" en el que se sitúa la sociedad de su tiempo. Se pretende, por tanto, una inversión del papel del Estado, que dejaría de ser un fin en sí mismo para ser subordinado y condicionado por la sociedad. La necesidad de un método de alfabetización y sensibilización se volvería estratégica para llevar a los hombres a ser sujetos de su historicidad; partiendo de la percepción de que "los cimientos del orden que los minimizaba ya no tienen sentido". (ídem, 1976, pág. 56).

Sin alfabetización y una conciencia crítica, admite que los hombres brasileños no pueden integrarse en su sociedad, en transición, intensamente cambiante y contradictoria (ídem, p. 57). Paradójicamente, el querido maestro no estaba al margen de la institucionalidad en la movilización que hizo y esto permitió a Weffort (1976, p. 22) cuestionar su efectividad: "Al promover la movilización a través del Estado, ¿el educador no estaría comprometiendo, a través de los resultados políticos de su acción, su propio proyecto de crítica de la conciencia popular?

La conciencia crítica del hombre simple sigue siendo el gran objetivo, pero ¿qué significado conceptual le da Freire? ¿Estaba admitiendo diferentes grados o estados de conciencia? ¿Se puede tomar la conciencia crítica como sinónimo de conciencia de clase?".

Examinaré estos temas dentro de los límites a los que estoy circunscrito. Paulo Freire distinguió tres momentos de conciencia. La conciencia intransitiva, la primera de éstos,

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

corresponde a la totalidad histórica que él llama "sociedad cerrada" y a la que los hombres simples pertenecen en las áreas fuertemente atrasadas del país, limitados en su capacidad de aprehender lo real. En esta totalidad predominan la inmersión, la alienación, la imitación de modelos externos y el idealismo utópico. La irracionalidad y el fanatismo son características que identifica como coloniales y puramente reflexivas. Este momento, en la perspectiva de Fichte y Hegel asumido por Freire, constituye la tesis a superar; en ella la conciencia está en sí misma, en la más pura formalidad. La conciencia transitiva y todavía ingenua, en un segundo momento claramente antitético, se ubica frente a la totalidad en la que se intensifica la urbanización, industrialización y decadencia de la economía agraria; el "pueblo" comienza a emerger o se desaliena descruzando los brazos, renunciando a la expectación y requiriendo interferencia. Los intereses y las preocupaciones populares trascienden la reproducción simple de la existencia material y espiritual, pero todavía hay respuestas mágicas a medida que los hombres simples continúan aprehendiendo hechos o fenómenos desde su exterioridad; sin penetrar sus esencias y cubrir sus múltiples determinaciones. El fatalismo que caracteriza este momento induce a los individuos a la pasividad y la incredulidad en la posibilidad de actuar contra un destino fijo e inevitable. La conciencia transitiva crítica, como último momento, es la síntesis que comprende hechos o fenómenos tal como ocurren en la existencia empírica y alcanza sus auténticas correlaciones causales y circunstanciales. Todo está sujeto a análisis, porque lo que es cierto hoy puede no serlo mañana. Sin embargo, este estado no se alcanza de manera abrupta, debe haber esfuerzo. La conciencia crítica se deriva de un proceso de conciencia en el que se desarrollan grados de conciencia (Freire, 1976, p. 61).

Vanilda Paiva (1980) en su tesis doctoral, también asoció a Freire con la ideología del nacionalismo-desarrollista de la década de 1950, cuando trataba específicamente de la conciencia: enfatiza que él apuntó solo a un cierto grado de conciencia crítica, y que no tendió en absoluto a la conciencia de clase. Desde un lugar epistemológico donde se ubican Hegel y Mannheim, Paiva apunta que lo que quería era sólo un grado de conciencia capaz de llevar "al hombre a una nueva postura ante los problemas de su tiempo y espacio"; la creación de disposiciones democráticas, nuevos hábitos de participación e injerencia, más compatibles con el clima de la fase de transición que vivía la sociedad brasileña de los años cincuenta. Por lo tanto, estaba lejos de admitir la posibilidad de que la sociedad en su conjunto se organizara según los intereses y la conciencia de clase, es decir, de las clases populares. En las averiguaciones policiales-militares a las que fue sometido en los sótanos de la dictadura, más de una vez negó ser comunista o pretender organizar la lucha de clases.

En la obra "A educação como prática de liberdade", la conciencia crítica es condición para superar la inexperiencia democrática brasileña, enfrentar la batalla por el desarrollo nacional, expandir "nuestro personal técnico en todos los niveles y por la humanización del hombre brasileño. (Freire, 1976, p. 97). También es condición para alcanzar una "visión armoniosa entre la verdadera posición humanista (...) y la tecnológica", superando el dilema humanismo-tecnología porque es importante que los técnicos dejen de enfrentarse a otros

Voces de la educación *Número especial*
ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

problemas, distintos a los de su especificidad. Pero, si algunas de las personas recién alfabetizadas optan por afiliarse a los movimientos sindicales y de partidos políticos, lo hacen por su propia elección, que consideran legítima para la defensa de sus intereses (Weffort, 1976).

Nacionalismo desarrollista

El nacionalismo-desarrollismo brasileño, en el período de corte, está impulsado por el desarrollo industrial y tecnológico y está interesado en transferir los comandos de la economía y los destinos del país a manos nacionales. Teóricamente fue elaborado por los miembros del ISEB, aunque hay que reconocer que no es un grupo homogéneo de intelectuales; hubo quienes defendieron el predominio del capital nacional capitaneado por una burguesía nacional como condición para la emancipación y soberanía del país; mientras que otros no vieron obstáculos a las inversiones extranjeras. El grupo nacionalista, que se volvió hegemónico, abrió el ISEB, amplió sus cursos y se dedicó a impulsar movilizaciones políticas para superar las estructuras agroexportadoras. Los vínculos más directos entre Freire y el ISEB se manifiestan en su relación con Álvaro Vieira Pinto, para quien la cultura y la educación serían los pilares de la conciencia crítica; la educación era como un "encuentro entre conciencias libres, un encuentro de educadores entre y con estudiantes"; los profesores deberían "tener una noción crítica de su propio papel", cuyo propósito era "transformar la nación". Desde su punto de vista "la actividad educativa, eminentemente social, sólo era válida si el alumno admitía participar de los hechos en su entorno social" (Do Vale, 2006 p.119-120). Freire siempre se revela impregnado de las condiciones históricas de su tiempo. Él también quiere superar la sociedad que evalúa como un reflejo económico y cultural, alienado, agroexportador, depredador, egoísta, elitista y, por tanto, sin pueblo.

En su tesis doctoral - "Educação e realidade brasileira" (1959) - Freire expresa preocupaciones por un estado opresivo de las relaciones sociopolíticas brasileñas y con tendencias culturales paternalistas y fatalistas; estas inquietudes serán elementos fundacionales de su práctica pedagógica para la transformación de la sociedad. Posteriormente, en la obra "A educação como prática de liberdade", introduce el concepto de sociedad en tránsito o sociedad en transición, partiendo de una sociedad anticuada, es decir, una sociedad vertical antidialógica, comandada por una superposición de élites en el mundo y con alarmantes tasas de analfabetismo.

Para Vanilda Paiva, la forma de pensar de Freire tiene como marco inicial de reflexión, el análisis de la situación fundamental del hombre, sin duda presenta varias aproximaciones con los escritos de intelectuales históricos del ISEB, destacando entre ellos los escritos de Corbisier y Jaguaribe. De hecho, todos admitieron la idea de aprovechar las grietas de la sociedad provocadas por la industrialización y creciente urbanización, así como la necesidad de superar los desafíos inherentes al establecimiento de una sociedad abierta. Todos tenían la urgente necesidad de hacer hegemónica la ideología del nacionalismo-desarrollismo. Freire, como los demás, creía que la serena apertura y autonomía de la sociedad brasileña se

produciría pacíficamente sobre bases racionales y no populistas, como efecto de subida popular y del proceso fundamental de democratización instalado durante el período de tránsito (Freire, 1976, p. 49).

En la obra de Freire también podemos identificar otras ideas igualmente compartidas por los intelectuales *isebianos*, como, por ejemplo, la de una "revolución brasileña" en términos auténticos, es decir, la opción por una "captura crítica del desafío"; pero que no debía ser el resultado de las prescripciones o expectativas de otras personas. La "radicalización de esta opción", sin embargo, debería ser crítica, amorosa, humilde y comunicativa (Freire, 1976, p. 50); implicando un fuerte sentido de responsabilidad y consenso entre hombres radicales que, sin embargo, no negarían al otro el derecho a elegir.

El proceso de democratización fundamental en la perspectiva idealista de Freire, apunta a que "el sentido de responsabilidad de los verdaderos representantes de las élites gobernantes que se identifican cada vez más con el pueblo, de comunicarse con ellos a través de su testimonio y a través de la acción educativa, ayudaría a la sociedad para evitar posibles distorsiones a las que está sujeta" (Freire, 1976, 54). En este adelanto, Freire deja claro que su concepción de la democracia se basa en el consenso de la mayoría, pero al mismo tiempo permite plantear la siguiente pregunta: el hecho de que haya más personas participando políticamente con más o menos radicalidad, asumiéndose como sujetos conscientes, armados contra la fuerza del irracionalismo, ¿garantizaría por sí solo la plena realización de la democratización fundamental que busca? Carlos Nelson Coutinho (2002) afirma que no, porque la plenitud democrática implica superar el orden social capitalista y socializar los medios de producción y poder. En la forma en que Freire lo pretende, concretamente, avanza poco y se diferencia poco de las teorías liberales, por lo que en el régimen democrático no importa el grado de racionalidad del voto popular si se garantiza la rotación de los grupos elitistas en el poder. La personalización de los individuos, como pretendía Freire, es indiscutible, lo que redunda en la formación de personas libres, partícipes e integradas a su sociedad en transición. Pero ¿es esto suficiente para la construcción de una voluntad colectiva, considerando que las bases materiales de la sociedad capitalista, aún en tránsito, permanecen intactas? Concretamente ¿se puede pensar en un proceso de democratización fundamental cuando la desigualdad material y económica jerarquiza a los individuos y lleva a algunos a mercantilizar sus votos?

Algunas consideraciones

Las posibles debilidades y contradicciones que se encuentran en la obra de Paulo Freire, en el corte realizado, no eliminan sus aportes e importancia para el pensamiento pedagógico brasileño y extranjero; al contrario. Las ideas que empezó a esbozar en medio de la efervescencia urbana e industrial de la época, establecen conexiones importantes que aún hoy son válidas, principalmente porque la cuestión nacional y desarrollista permanece planteada con alguna variación de matices. Nuestra dependencia del capital extranjero sigue siendo grande y atrofia nuestra soberanía, las élites dominantes que aún mantienen los pies en la

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

casa grande[1], son egoístas y prefieren mantener nuestro atraso social y económico. El lugar de importancia de Freire, sin embargo, es prominente y está marcado por las articulaciones teóricas que pudo hacer.

La producción intelectual que realizó Freire, después del tiempo que aquí se analizó, es un continuo, revisitando temas y haciendo que las mediaciones sean cada vez más complejas y comprehensivas. Nunca se calmó. En su madurez intelectual, con el radicalismo que lo caracterizaba, permaneció indignado con las diferentes formas de opresión, distorsiones de la ética humana, neoliberalismo y globalización, además de oponerse a la vileza dada al Movimiento de Trabajadores Sin Tierra (MST) y los pueblos originarios de Brasil. Todo su trabajo y pensamiento pedagógico permanecen vivos. Es una fuente que aún debe ser estudiada en profundidad para lograr su significación social, política y pedagógica. Es fundamental examinar su importancia en la actual coyuntura brasileña. De ninguna manera merece ser citado a la izquierda y derecha, sin críticas y de manera ideológica, como si no hubiera un lugar apropiado y significativo en la historia de la educación brasileña. De ninguna manera puede ser manchado por nadie, especialmente cuando se le ha investido con autoridad educativa.

[1] Casa donde vivía la familia blanca, dueña de tierras y esclavos. Los esclavos vivían en las chozas (senzala).

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Referencias bibliográfícas

BONIN, R. Weintraub, a sofisticação de ideias no MEC: 'Paulo Freire é muito feio'. São Paulo: Revista Veja, Coluna Radar, 2020. Disponible en el site: https://veja.abril.com.br/blog/radar/weintraub-a-sofisticacao-de-ideias-no-mec-paulo-freire-e-muito-feio/. Acceso en agosto de 2020.

COUTINHO, C. N. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In FÁVERO, O; SEMERARO, G. (Orgs). Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro. Petrópolis: vozes, 2002.

DO VALE, A. M. O ISEB, os intelectuais e a diferença: um diálogo teimoso na educação. São Paulo, UNESP, 2006.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Paulo Freire: uma história de vida. São Paulo: Villa das Letras, 2006, p. 207

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 6ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 6ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

FREIRE, P. Educação e Realidade Brasileira. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Cortez Editores, 2001.

PAIVA, V. P. Paulo Freire e o Nacionalismo-Desenvolvimentista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

WEFFORT, F. Educação e Política (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade). In Freire, P. Educação como prática da liberdade. Petrópolis: Vozes, 1976.

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Acerca del autor

Zacarias Gama, Profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), Coordinador General del Programa de Postgrado Educación y Desarrollo - Teotonio dos Santos (ProDEd-TS) y colaborador del Programa de Postgrado en Políticas Públicas y Formación Humana (PPFH). Ex coordinador del Colegio São Vicente de Paulo-Cosme Velho/ RJ (1984-1995), quien, desde su fundación en 1959, buscó educar a sus hijos, jóvenes y adultos fundando su práctica pedagógica en Teología de la Liberación y Pedagogía Freiriana.

La conectividad radical de Paulo Freire.
Algunas notas de esperanza para los tiempos oscuros
A conectividade radical de Paulo Freire.
Algumas notas para esperançar em tempos obscuros

Moacir Gadotti[1]

[1]Presidente honorario del Instituto Paulo Freire, email: moacir.gadotti@paulofreire.org
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7565-2618

Traductor
Miguel Y. Ramírez Sánchez
Universidade Internacional do Cuanza (Angola), email: miguel.ramirez@unic.co.ao
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3045-5391

Resumen: El texto aborda la vigencia del pensamiento educativo de Paulo Freire. Parte de la crítica sin sustento que se ha hecho a la propuesta de Freire, por parte del gobierno actual de Brasil. Se rescatan conceptos medulares que, a pesar de haber sido creados hace algunas décadas, sirven para entender y actuar ante los problemas sociales, políticos, culturales y, por supuesto, los educativos; que aquejan actualmente al mundo.
La deconstrucción es necesaria en un ambiente de injusticia y violencia, también porque las *fake news* prevalecen hoy día, sin examinar la veracidad de lo que difunden sobre la obra de Freire. Educación de adultos, praxis, derechos humanos, democracia, diálogo, educación liberadora, opresor-oprimido, etc.; son algunos de los conceptos que pueden rescatarse y ponerse en conversación junto con la influencia que ejercieron en Freire diversos pensadores. El pensamiento de Freire es integrador, que no ecléctico, de ahí la complejidad de su pensamiento.
Todo esto fue plasmado en obras como Pedagogía del Oprimido, Pedagogía de la Esperanza o Pedagogía de la Autonomía. Releerlas cobra relevancia, si como educadores. . . “No renunciamos a nuestro deber de dejar este mundo un poco mejor de lo que lo encontramos. Ese debería ser el sueño de todas las personas. No habría nada de humano en nosotros si este no es nuestro mayor propósito.”

Palabras clave: Conectividad radical, deconstrucción, escuela, fake news, pedagogía del oprimido

Resumo: O texto trata da validade do pensamento educativo de Paulo Freire. Se origina nas críticas não fundamentadas à proposta de Freire pelo atual governo brasileiro. São resgatados conceitos centrais que, apesar de terem sido criados há algumas décadas, servem para entender e agir sobre os problemas sociais, políticos, culturais e, claro, educacionais que afligem o mundo de hoje. A desconstrução é necessária em um ambiente de injustiça e violência, também porque hoje prevalecem as fake news ou notícias falsas, sem examinar a

veracidade do que difundem sobre o trabalho de Freire. Educação de adultos, práxis, direitos humanos, democracia, diálogo, educação libertadora, opressor-oprimido, etc., são alguns dos conceitos que podem ser resgatados e colocados em conversa junto com a influência que vários pensadores tiveram no Freire. O pensamento de Freire é integrativo, não eclético, daí a complexidade de seu pensamento. Tudo isso foi expresso em trabalhos como Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Esperança ou Pedagogia da Autonomia. A releitura dos mesmos torna-se relevante, se como educadores... "Não renunciamos ao nosso dever de deixar este mundo um pouco melhor do que o encontramos. Esse deveria ser o sonho de todos. Não haveria nada de humano em nós se este não fosse nosso maior propósito".

Palavras chave: Conectividade radical, desconstrução, escola, fake news, pedagogia do oprimido

Recepción: 29 de enero de 2020

Aceptación: 28 de junio 2020

Forma de citar: Gadotti, Moacir. (2020). La conectividad radical de Paulo Freire. Algunas notas de esperanza para los tiempos oscuros. *Voces de la educación, número especial*, 15-30.

LA CONECTIVIDAD RADICAL DE PAULO FREIRE.
Algunas notas de esperanza para los tiempos oscuros

Me alegró mucho la invitación de la revista *Voces de la Educación*, para rendir homenaje a Paulo Freire, recordando que el próximo año cumpliría 100 años.

Mi reflexión sobre el tema de este número temático se centrará en el contexto actual, particularmente el brasileño, en el que encontramos un cierto pensamiento y una práctica en el que buscamos "deconstruir" el legado de Paulo Freire.

Comienzo afirmando que es difícil enmarcar a Paulo Freire en una de esas limitadas "cajitas" pedagógicas que reducen su pensamiento a tal o cual fórmula mágica a aplicar. Su pensamiento es complejo y, en cierto modo, inclasificable.

Esto no significa que su obra sea ecléctica. Es integral, pero no ecléctica. Tiene posiciones firmes - firmeza ideológico-política y pedagógica - y puntos de vista bien definidos desde los cuales dialoga con otros puntos de vista iguales o diferentes. El pluralismo no se confunde con el eclecticismo. Ecléctico es quien mezcla un poco de cada cosa. Plural es el que tiene una posición, desde la cual dialoga con todas las demás posiciones.

Como un intelectual público global - ciudadano del mundo y al mismo tiempo de su lugar (Recife) – y como un ser muy curioso, atravesó las fronteras de las ciencias, las artes, las profesiones; aprendió en contacto con varias culturas, en todo el mundo, en sus numerosos viajes y trabajos en varios continentes.

Una vez se autodefinió como un "chico conectivo". Su conectividad radical es una de sus principales características, ya sea como persona o como intelectual. Su trabajo está impregnado de esta conectividad. Es tanto una característica personal como una categoría epistemológica que atraviesa toda su obra.

Habiendo convivido con él durante 23 años, puedo decir que, como persona Paulo era casi siempre unánime: de excelente humor, amable, cortés, no ofendía a nadie, no aceptaba entrar en polémicas. Respondía a las críticas recibidas sin mencionar quién lo criticaba. Prefería quedarse en el campo de las ideas y no de las confrontaciones personales. Pero, evidentemente, sus ideas no podían complacer a todo el mundo.

No podía complacer principalmente a aquellos que pretendían utilizar la educación para el adoctrinamiento, la manipulación, para mantener a la gente sumisa, obediente, incapaz de decir sus palabras y escribir su propia historia.

Su filosofía se basa en una antropología y una visión humanista del mundo, defendiendo firmemente la educación como una práctica de la libertad, la autonomía y la escuela democrática

Voces de la educación *Número especial*
ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

1. **Aprender a decir su palabra**

Formar el pueblo soberano, emancipado y consciente, es lo que Paulo Freire deseaba. En 1964, tenía un proyecto para implementar 62 mil círculos de cultura de alfabetización de adultos, comenzando con la educación de la población más excluida. En la segunda mitad de 1963 fue hospitalizado por el gran esfuerzo que hizo recorriendo todo el país y organizando equipos estatales para implementar su *Programa Nacional de Alfabetización* basado en esa filosofía.

Desde el exilio, ese mismo año, primero en Chile y luego en Suiza, con una breve estadía en la Universidad de Harvard, su trabajo se hizo más conocido en el mundo, en particular con la publicación del libro Pedagogía del Oprimido en inglés y español (1970).

Hoy en día, muchas de sus ideas están incorporadas a la práctica pedagógica, sin que se sepa que partieron de las intuiciones originales de Paulo Freire como método específico para la educación de adultos; la defensa de la educación como acto dialógico; la noción de ciencia abierta a las necesidades populares y la planificación comunitaria y participativa.

Quería que lo reinventaran y no que lo siguieran. Por lo tanto, no dejó discípulos como seguidores de ideas, credos o doctrinas. Dejó un espíritu, una forma de ser, de ver, de creer y de hacer las cosas.

Su peregrinaje alrededor del mundo como *un errante de la utopía* lo convirtió en un pensador rebelde. Su sueño era cambiar el orden de las cosas por más justicia. De tal manera que despertó en la gente la pasión por la libertad, especialmente en sus conferencias, reuniones y clases, así como por la expresión de la gentileza, la conectividad o el diálogo, no sólo por sus escritos.

Defendía las relaciones sociales democráticas, dialógicas, emancipadoras y no las relaciones mercantiles de mando y subordinación. Para él, la utopía era el verdadero realismo del ser humano. Por esta razón, en su último libro *Pedagogía de la Autonomía*, hace una crítica radical del "mal" del neoliberalismo y su "*ética del mercado*" en relación con la "*ética universal del ser humano*".

¿Por qué su trabajo ha tenido tanto impacto, en tantos lugares y espacios diferentes? ¿Por qué ha resonado en tantos corazones y mentes?

Diría que fue porque sus lectores, en cierto modo, ya pensaban como él, y en la lectura de sus escritos se encontraron con él, se sumaron a él, se identificaron con él, se sintieron tocados por él. Son fuentes de inspiración para muchas prácticas, tanto populares como académicas. Y porque sus ideas apuntan a un sentido de la vida y no sólo a competir en el mercado.

Hoy en día hay quienes desean ver a Paulo Freire en el pasado, en los estantes de las bibliotecas o fuera de ellos. También hay quienes quieren suprimirlo de las escuelas, acusándolo, como es el caso de Brasil, de ser responsable de nuestro atraso educativo. Es por eso que lo combaten.

2. **¿Por qué deconstruir a Freire?**

Creo que es porque su pensamiento remueve profundamente las injusticias de hoy, porque no quieren agitar las opresiones del presente, con la cultura de la violencia actual, con la lógica del enemigo, del odio y de la intolerancia.

Es atacado por las ideas que defendió. Abogó por la Educación Popular, la construcción de la escuela democrática, emancipadora. Siempre entendió a la educación como cultura, como comunicación. Llamó a sus clases como "círculos de cultura" - inicialmente como "círculos epistemológicos" - asociados con la producción de conocimiento.

Su método es más que un método de enseñanza, es un método de aprendizaje, de producción de conocimiento. Siempre comenzó sus cursos de alfabetización de adultos con una discusión del concepto de cultura, entendida como trabajo, como historia de la vida, como biografía, sobre la vida cotidiana del alumno, respetando la historia y la cultura de cada uno. Los analfabetos también producen cultura. Son cultos. No son ignorantes.

Hablar de "deconstrucción" es hablar de una época oscura, nebulosa y muy contradictoria. Paradójicamente, los medios que supuestamente fueron creados para comunicarnos, para unirnos, como *Facebook*, *WhatsApp* y otros, nos están separando. En ellos encontramos más comunicados que la verdadera comunicación.

Vivimos en la era de la post-verdad, caracterizada por la creencia en la información recibida sin verificación. Se acompaña de una ola de *fake news*, noticias falsas, utilizadas como medio para destruir la reputación de la gente, su trabajo, sus luchas, guiadas por la lógica del enemigo, el odio, la intolerancia y también la ignorancia. Esta ola de *fake news* también ha llegado a la obra de Paulo Freire.

Sin embargo, el cuestionamiento que se le ha hecho va mucho más allá de las noticias falsas. Hay un propósito, un proyecto, detrás de este intento de deconstrucción. Fue y está siendo cuestionado, perseguido, purgado, por lo que él defendió. Las noticias falsas son sólo una parte de ese proyecto.

Por lo tanto, no se trata sólo de atacar a Paulo Freire. Es un ataque a la escuela democrática, en particular a la escuela pública. Para sustituir directores por gerentes con experiencia en la empresa privada, para imponer una disciplina militarizada, para amordazar y silenciar a los maestros, amenazándolos y castigándolos, haciendo al mercado la gran referencia de la educación y no de la ciudadanía.

El objetivo de la campaña contra Paulo Freire no es sólo él: el objetivo es el derecho a la educación. En el caso de Brasil, esto está sucediendo como parte de un movimiento de "deconstrucción" de Paulo Freire promovido hoy por un gobierno autoritario - y la "élite del atraso" (Jessé Souza) que lo rodea, sostenida por la falta de espíritu crítico y de reflexión que impregna a la escuela y a la sociedad. Ante la falta de argumentación, lo que se observa es la ofensa, el prejuicio.

3. **Nuestra tarea como educadores y educadoras**

Nuestra tarea como educadores, en este contexto, es buscar la verdad. ¡Qué profesión más bella que ésta, que está al servicio de la verdad! En palabras de Paulo Freire: "no hay enseñanza-aprendizaje fuera de la búsqueda, de la belleza y de la alegría" (*Pedagogía de la autonomía*). "Luchar por la alegría", dice en el prefacio que escribió para el libro *Alumnos felices* de Georges Snyders, "es luchar por la transformación del mundo".

Sabemos que el *esclarecimiento* no siempre convence a nuestros interlocutores. Hay muchas personas que creen en las noticias falsas porque han aprendido de otras personas en las que confían. En ese caso, el argumento de la autoridad vale más para esas personas que la propia racionalidad.

Nuestra tarea es también *ganar la confianza* de nuestros interlocutores, no sólo por su racionalidad, sino también por nuestra propia actitud como educadores. No somos beligerantes. Somos educadores de la paz y la "convivencialidad" (Ivan Illich). Respetamos y valoramos las diferencias y a los diferentes. Paulo Freire nos enseñó que el diálogo genera confianza y comprensión.

La escuela es la institución más importante creada por la humanidad como último bastión de la democracia. La escuela puede ser un lugar donde la humanidad piensa en sí misma, y construye los mejores caminos para continuar el viaje, para más justicia y más felicidad para todos.

Debemos reaccionar contra toda prepotencia y arbitrariedad de falsas lecturas de la realidad que conducen al desencanto del ciudadano con la política y con la democracia y a la pérdida de nuestra propia humanidad, reafirmando nuestros derechos fundamentales amenazados y nuestra tarea de educar para transformar, de educar para y por la ciudadanía.

La escuela no es sólo un lugar de aprendizaje escolarizado donde la vida real está en el exterior. Es un lugar donde también se juega el futuro de una generación que necesita decidir sobre el país que desea construir y sobre la educación necesaria para lograrlo. La escuela es un lugar de convivencia democrática, "de comunidad, de compañerismo, que vive la tensa experiencia de la democracia", en palabras de Freire.

4. **Amenaza a la democracia y a los derechos humanos**

Ante los ataques, que intentan descalificar el legado de Paulo Freire, muchos han buscado al Instituto Paulo Freire, para que nos posicionemos ante estos ataques, aclarando y respondiendo a las preguntas que se hacen principalmente en las redes sociales.

En esta breve reflexión, entre tantas preguntas que hemos recibido y que también aparecen en los medios de comunicación, me gustaría tratar a ese conjunto que pregunta: "¿Es Paulo Freire un adoctrinador? ¿Paulo Freire es marxista? ¿Paulo Freire es comunista?" "¿Qué contribuciones ha aportado Paulo Freire a las ideas pedagógicas para ser tan comentado en el extranjero? ¿El pensamiento de Paulo Freire es anticuado?"

Voces de la educación *Número especial*
ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Sabemos que muchas críticas hechas a Paulo Freire se han caracterizado por una profunda ignorancia de sus ideas. Pero, hay críticas que no son el resultado de la incomprensión de su trabajo. Son, de hecho, noticias falsas, declaraciones equivocadas, no presentando evidencias o datos que las sustenten. Estas posiciones distorsionadas manipulan a la opinión pública. Atribuyen a Paulo Freire ideas y una forma de educar que nunca defendió.

Los ataques a Paulo Freire no son de hoy. Fue exiliado precisamente en medio de ataques similares por el golpe cívico-militar de 1964. Su respuesta a estos ataques siempre fue una invitación al diálogo, a la problematización de las ideas, a confrontar los conflictos de manera democrática. Fue exiliado por defender la educación como un derecho de las personas a vivir en un país más justo, sin privilegios de clase, sin exclusiones, sin oprimidos y sin opresores. Esa fue la principal razón de su exilio.

La praxis de Freire se entiende como una acción transformadora que impugna con vehemencia todo tipo de adoctrinamiento y alienación, dejando claro que "la educación es un acto político", que se sustenta en el diálogo, la problematización, la esperanza, la autonomía y, en consecuencia, la emancipación humana.

Le dio gran valor al conocimiento científico, a la reflexión seria, al diálogo entre iguales y diferentes. Defendía el diálogo del conocimiento: el conocimiento científico, el conocimiento sensible, el conocimiento técnico, el conocimiento tecnológico, el conocimiento popular, sin discriminación, respetando y valorando la diversidad y los derechos humanos.

Paulo Freire, a lo largo de su carrera, nunca ignoró las críticas. Pone su práctica pedagógica en constante reflexión. En *Pedagogía de la Esperanza*, por ejemplo, hace una relectura de la *Pedagogía del oprimido*, evaluando su trayectoria como educador, la evolución de su praxis, respondiendo a las críticas recibidas y reconociendo algunos límites de sus ideas iniciales, sin negar sus premisas básicas.

Frente a la violencia, al silenciamiento, defendió el derecho a la libertad de expresión, al pensamiento crítico.

La educación siempre fue eso: un territorio en disputa, un espacio de problematización del presente y de construcción del futuro. Por esta razón, son posibles muchas educaciones, fruto de múltiples determinaciones. Es una disputa de concepción que debe tener lugar en el campo de las ideas, la argumentación, la reflexión crítica, finalmente, en el diálogo.

Una de las virtudes esenciales del educador, debe ser la humildad en oposición al discurso arrogante. Nunca debemos sentir que somos dueños de la verdad. Cada vez que seamos arrogantes pagaremos un alto precio por ello. Debemos estar atentos a lo esencial, con espíritu crítico y reflexivo. Necesitamos estar abiertos, escuchando voces divergentes, sin miedo de asumir nuestras debilidades y de arriesgarnos en la aceptación que nos aleja.

Hay posiciones extremas en la educación que no son saludables. Debemos cultivar la humildad y la sencillez. La práctica dedicada y la reflexión crítica sobre la misma, logra mejores resultados en la construcción de nuestros sueños.

La escuela puede tanto empoderar, fortalecer la voz, como puede silenciar voces. En los últimos años, ha surgido en el Brasil un movimiento denominado *Escola sem partido* (Escuela sin partido), que busca amordazar a los docentes, con amenazas, criminalizando la enseñanza, utilizando, entre otras prácticas, la denuncia del trabajo del docente por parte del estudiante. Esto sólo se vio en la trágica experiencia del nazismo. La *Escola sem partido* propone poner el sistema educativo a favor de una ideología. Es la burocracia al servicio de la ideología. En ese caso, la escuela deja de ser un espacio plural para servir a un único señor, a una ideología oficial de los dueños del poder.

Pensábamos que esos tiempos habían quedado atrás. Desafortunadamente han vuelto. La escuela vista como un sistema de violencia simbólica contra sí misma, propagando el miedo y la inseguridad. El efecto de esa política sobre nuestros jóvenes será dramático, inhibiendo la participación democrática y el diálogo político en las escuelas. Un retorno al pasado que resultará en un inmenso atraso educativo y democrático.

Ese movimiento es claramente partidista y adoctrinador, guiado por una visión autoritaria a favor de la construcción de una sociedad donde predominan las relaciones de mando y subordinación y no las relaciones libres y democráticas. Finalmente, representa una gran amenaza para la democracia.

5. **Manual de defensa contra la censura en las escuelas**

La escuela no es el lugar donde sólo se aprenden los contenidos disciplinarios, las asignaturas, sino donde se enseña a pensar, a elegir, donde se aprenden derechos y valores como la libertad y la solidaridad.

Una sociedad que entiende que los docentes son una clase peligrosa, donde se les predica que se armen y se ocupen de la seguridad de la escuela, invierte totalmente los valores democráticos. Sólo el Estado debe ocuparse de la seguridad de sus ciudadanos y no armar a los ciudadanos para que se ocupen de su seguridad y de las instituciones en las que trabajan.

Con el tiempo, como prisiones, distinguiremos las escuelas ordinarias de las de máxima seguridad. Hacia aquí se dirige la cultura de la militarización de la sociedad y las escuelas en las que vivimos en Brasil actualmente.

Es increíble que en pleno siglo XXI tengamos que apropiarnos de un *Manual de defensa contra la censura en las escuelas*, como lo están presentando las entidades del magisterio. Este *Manual* se elaboró como respuesta a las agresiones dirigidas a los profesores. Una respuesta legítima y adecuada a las violaciones de los derechos individuales sufridas por docentes, estudiantes y escuelas, así como la afirmación de principios éticos, políticos y jurídicos que constituyen la verdadera base de la educación

nacional: el pluralismo de las concepciones pedagógicas y el pleno desarrollo de la persona, para el ejercicio de la ciudadanía y la calificación para el trabajo; según lo dispuesto en la Constitución brasileña y en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional.

Se trata de un conjunto de estrategias y medidas específicas destinadas a defenderse de la censura y promover el debate sobre eso con la comunidad escolar. En este contexto, es necesario escuchar las preocupaciones de las familias y de los estudiantes. Esto se aplica no sólo a las escuelas, sino también a las universidades.

Amenazar a los profesores es una cobardía, un crimen de *lesa patria*. Nada puede obstaculizar nuestra libertad de expresión. La democracia es una experiencia tensa y cualquier conflicto que pueda existir, para ser formativo, debe ser mediado por el diálogo entre padres y familiares, estudiantes, la comunidad y los trabajadores de la educación, dentro de la escuela.

6. **Paulo Freire hizo una relectura crítica del marxismo y del socialismo**

He dicho que, en esta época de post-verdad, de *fake news*, de intrigas, sospechas, polémicas y perplejidades, la pedagogía de Paulo Freire representa un punto de equilibrio, de sensatez, frente a la irresponsabilidad e irracionalidad, cuando no, frente a la barbarie. ¿Por qué Paulo Freire? Veamos.

Él ha sido estudiado y debatido seriamente por muchas universidades de prestigio de todo el mundo, como Harvard, en los Estados Unidos, donde enseñó en 1969; o la de Oxford en Inglaterra, entre muchas otras. Está entre los 100 autores más estudiados en las universidades de habla inglesa en la formación de profesores.

Estas universidades no ven a Paulo Freire como un adoctrinador, anticuado, sino como un educador serio, respetable por las propuestas que defiende, arraigadas en su praxis. Su trabajo ha sido reconocido en todo el mundo. Su pedagogía es esencialmente una ciencia transversal. Desde sus primeros escritos consideró a la escuela como algo más que las cuatro paredes del aula. Creó el *Círculo de Cultura*. Círculos epistemológicos, que son procedimientos metodológicos para la construcción de la lectura y de la escritura con niños y adultos, para la formación intelectual, técnica y científica. Para la producción de conocimiento.

Paulo Freire era un intelectual riguroso, un erudito incansable y un exigente amante de la verdad. Su filosofía es una referencia mundial no sólo para los estudiosos de la educación. Entonces, ¿por qué nos preguntan si Paulo Freire fue comunista, marxista, maoísta, etc.? ¿Qué tiene que ver una cosa con la otra?

Por supuesto, esto es parte de un proyecto articulado dirigido a descalificar su trabajo. Pero en el Instituto Paulo Freire no eludimos el deber de reflexionar y responder a cualquier pregunta que se presente.

La *Pedagogía del oprimido* es su principal obra y una referencia permanente de la educación en el mundo. Para llevar a cabo esta tarea, Paulo Freire revisó muchas fuentes de información. En *Pedagogía del oprimido* cita a muchos autores, tanto de fenomenología, como de existencialismo y del marxismo. Propone una síntesis teórica entre cristianos y marxistas.

Una vez dijo en una entrevista: "Mis reuniones con Marx nunca me sugirieron que dejara de tener reuniones con Cristo”. ¡Paulo Freire habla de "reuniones" con Marx con tal intimidad que parece que tomaba café con él! Sí, tomó café con mucha gente porque era plural.

Pedagogía del oprimido nació en las luchas utópicas de los años 60, todavía muy actuales. En este libro defiende una tesis original: la superación de la situación del oprimido no puede darse si el oprimido toma la posición de opresor. La superación de la contradicción oprimido-opresor no implica que los oprimidos se conviertan en opresores, sino la supresión de su condición de opresión.

Paulo Freire dijo una vez que no leyó a Marx para luego trabajar con los oprimidos. Dijo que la lectura de la realidad de los oprimidos le llevó a leer a Marx para entender mejor esa realidad.

En Marx encontró ciertas categorías que explican la explotación del trabajo y la situación en la que viven las clases más empobrecidas. En Marx encontró el concepto de *alienación* y de *autodeterminación*. Ciertamente, estos conceptos tienen que ver con la existencia de los opresores y los oprimidos. Paulo Freire explora estos conceptos en su *Pedagogía del Oprimido*. Y el marxismo defiende, sí, la superación de la injusticia social, la lucha de clases, la alienación - ideas también defendidas por Freire.

Mi tesis sobre este tema es que Paulo Freire reinventó a Marx al insertar la categoría de *subjetividad* en la problemática desarrollada por éste y dio un paso importante en la defensa de un socialismo humanista, un socialismo con libertad. El fracaso del socialismo autoritario también se debió al hecho de no respetar la libertad individual, el derecho de cada uno a decir su propia palabra y a construir su propia historia.

La *Pedagogía del oprimido* es la manifestación de algo mucho mayor que un libro - por eso Paulo Freire, en la introducción nos dice que el libro era sólo una "introducción a la pedagogía del oprimido" y no a la pedagogía del oprimido en su totalidad. La *Pedagogía del oprimido* es un proyecto de liberación más grande que la escritura de un libro. Necesita ser desplegada, realizada, "encarnada" en la expresión de Paulo. Finalmente, una pedagogía que se completará con otras pedagogías.

Pedagogía del oprimido es un libro exigente y radical. Nos estimula y desafía al diálogo y, al mismo tiempo, a la insurgencia. Es un libro de apoyo a la resistencia y a la lucha. El desafío que nos presenta está en su idea central de sacar al opresor de nuestras entrañas mediante un proceso de conciencia que libera a ambos: al oprimido y al opresor. Como una pedagogía de la insurgencia, los movimientos de resistencia, lucha y de

insurgencia van creando otras pedagogías posibles como él mismo lo hizo: pedagogía de la esperanza, pedagogía de la cuestión, pedagogía de la autonomía, etc.

7. **Un mosaico de pensadores influyó en Paulo Freire**

No se da un largo paseo sin beber agua en muchas fuentes. De la misma manera, no se llega lejos si el futuro no se entiende como un mundo de nuevas posibilidades.

En los libros de su biblioteca, que se encuentran en el Instituto Paulo Freire, son muchas obras leídas y con anotaciones realizadas por él. Hay muchos libros con notas al margen de Paulo Freire. Iba subrayando el texto leído y registrando preguntas, reflexiones, asociaciones con otros pensamientos. Hay pequeños papeles entre las páginas que documentan el diálogo que iba construyendo con los textos que leía. También ocupaba las páginas iniciales y finales de las publicaciones, tejiendo sus propios comentarios, actuando como un lector crítico y propositivo de los autores y sus escritos.

Un mosaico de pensadores influyó en Paulo Freire, como muestra el libro *Paulo Freire: una arqueología bibliográfica*, recientemente publicado, organizado por Sandro de Castro Pitano, Danilo Romeu Streck y Cheron Zanini Moretti. Entre las primeras influencias de su pensamiento, de 1950 a 1960, encontramos a los intelectuales reunidos en el Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB), entre ellos Anísio Teixeira y Álvaro Vieira Pinto, que se inspiraron en filósofos y sociólogos europeos como Karl Mannheim, Karl Jaspers y Gabriel Marcel. Durante este período fue fuertemente influenciado por pensadores católicos como Jacques Maritain y Emmanuel Mounier, citados por brasileños como Alceu de Amoroso Lima y Herbert José de Souza.

El joven Freire fue un lector voraz. Entre los autores extranjeros, cita a Durkeim y Rousseau. Entre los autores nacionales, que figuran en la lista de Freire, se encuentran: Antonio Candido, Florestan Fernandes, Euclides da Cunha, Fernando de Azevedo, Carlos Drummond de Andrade y Vinicius de Moraes.

En sus primeros escritos, principalmente en su primer libro, *Educación y actualidad brasileña*, de 1959, cita a algunos de estos pensadores humanistas junto con otros autores - como Caio Prado Júnior y Nelson Werneck Sodré, entre otros - y hace referencia al educador estadounidense John Dewey, particularmente a su libro *Democracia y educación*.

Su pensamiento no sólo se vio influenciado por los diversos autores, sino también por el análisis crítico de su propia práctica, por las observaciones en los diferentes procesos de intervención e interacción en los que participó, así como por los proyectos e instituciones en los que participó activamente. Entre ellos se encuentran el ICIRA (Instituto de Capacitación e Investigación de la Reforma Agraria), el IDAC (Instituto de Acción Cultural), el VEREDA (Centro de Estudios en Educación), el CEAAL (Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe), la FWP (Fundación Wilson Pinheiro), el INCA (Instituto Cajamar) y el IPF (Instituto Paulo Freire).

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Aunque no se puede hablar con mucha propiedad de las fases del pensamiento freiriano, al menos se puede decir que la influencia del marxismo ocurrió después de la influencia humanista cristiana. Son momentos distintos, pero no contradictorios. Como afirma el filósofo alemán Wolfdietrich Schmied-Kowarzik en su libro *Pedagogía dialéctica: De Aristóteles a Paulo Freire*; Freire combina temas cristianos y marxistas en su pedagogía dialógico-dialéctica.

En 1989 cayó el Muro de Berlín. En ese momento Paulo Freire era el Secretario de Educación de São Paulo. Yo era su jefe de gabinete y a veces almorzaba con él. El periódico *Folha de São Paulo* lo llamó a su casa y Paulo respondió. Preguntaron: Paulo, ¿ves la fiesta que hacen los berlineses con la caída del socialismo? ¿Se acabó el socialismo?

Paulo respondió: Yo también estoy celebrando. Pero no es el socialismo lo que ha terminado. Lo que terminó fue un cierto socialismo, un socialismo autoritario. Tenemos que celebrar el fin del socialismo autoritario. Lo que nosotros defendemos es el socialismo con libertad. Entonces sí tenemos que celebrar la caída del muro de Berlín.

Frente a tantas influencias complejas, realiza una magnífica, creativa y original síntesis intelectual, generada en estas diferentes corrientes filosóficas, desde una visión y una praxis que transforma y emancipa radicalmente a la sociedad.

Paulo Freire no era un seguidor de ideas, un sectario, un repetidor de los pensamientos de otras personas, de lo que ya estaba hecho. Era un creador de espíritus. Por lo tanto, su trabajo es inclasificable, no cabe en ninguna "caja" de la historia de las ideas pedagógicas.

8. **Un cruzador de fronteras**

¿Qué contribuciones originales dio Paulo Freire a la historia de las ideas pedagógicas para ser tan comentadas en el extranjero?

El educador estadounidense Henry Giroux clasificó a Paulo Freire como un "cruzador de fronteras". De hecho, cruzó las fronteras de la ciencia y las artes, las profesiones y las culturas, dialogando con los trabajadores y los campesinos y, al mismo tiempo, con los académicos de las universidades de muchas partes del mundo. Su pensamiento encontró un terreno fértil en muchos campos: en la medicina, la física, las matemáticas, la sociología, en las ciencias sociales, humanas y naturales.

Y todavía nos preguntan: ¿es el pensamiento de Paulo Freire anticuado?

A algunos les gustaría ciertamente dejar sus libros en los estantes, en el pasado, para atrás, en la historia de las ideas pedagógicas; a otros les gustaría olvidarlo, debido a las elecciones políticas que hizo. En ciertos lugares, incluso hoy en día, está prohibido. Pero para aquellos que desean conocer y vivir una pedagogía de inspiración humanista, esta es una obra imprescindible.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

La fuerza de su pensamiento no está sólo en su teoría del conocimiento, sino en apuntar en una dirección, mostrando que es posible, urgente y necesario cambiar el orden de las cosas.

Paulo Freire no sólo convenció a tanta gente en tantas partes del mundo con sus teorías y prácticas, sino también porque despertaba en ellas, personalmente o a través de sus escritos, la capacidad de soñar con una realidad más humana, menos fea y más justa. Como legado, nos dejó la utopía.

Vivimos en tiempos tenebrosos. En tiempos oscuros como los que estamos viviendo, necesitamos referencias como las de Paulo Freire, para ayudarnos a encontrar el mejor camino, de resistencia y lucha, en este viaje.

Brasil está pasando por un momento crucial de su historia. Se ha empequeñecido delante del mundo. La mirada internacional estaba puesta en Brasil como una gran esperanza de superar la ola neoliberal. Desde Brasil, parecía que otro mundo era posible. Aquí nació el Foro Social Mundial. Brasil fue visto como una esperanza para el resto del mundo y ahora es visto como el país del retroceso político y social.

Freire es uno de los principales referentes del pensamiento crítico mundial, visto de forma plural y no sectaria. Una de sus principales expresiones es la práctica pedagógica emancipadora, popular y descolonizadora, que se extiende más allá de la escuela, de la universidad, que alcanza movimientos sociales y populares de otras instituciones y organizaciones, como iglesias, medios de comunicación, expresiones artísticas y culturales, etc.

9. **La educación como un ejercicio de optimismo**

Quisiera terminar esta reflexión, estas notas, hablando un poco de una pedagogía que debemos ejercitar siempre, pero que hoy es aún más necesaria*: la pedagogía de la escucha*.

Aprendemos al decir nuestra palabra y cuando es escuchada. Los estudiantes deben aprender a pensar por sí mismos, pero necesitan ser escuchados por sus profesores. Necesitan de la escucha atenta, de la devolutiva, del retorno, individual y colectivo. Como padres, como parientes, como adultos o como profesores, aprendemos a hablar con los niños escuchándolos y colocándonos a su altura. Pero para hacer esto, necesitamos escuchar al niño que llevamos dentro.

Al hablar, el estudiante desarrolla su inteligencia, elaborando su propio pensamiento. Estamos hechos por las palabras que pronunciamos, leemos o escuchamos. La educación comienza con el acto de escuchar. Interactuando con el medio ambiente.

Nuestros cursos de pedagogía y formación de profesores no siempre preparan a los profesores para escuchar, para el diálogo, o se practica muy poco. Escuchar no es parte del plan de estudios. No puedes saber lo que es enseñar sin entender lo que es aprender.

Escuchar para descolonizar, no para colonizar. Eso no significa devaluar el discurso autoral del profesor. Sabemos que el profesor puede cambiar la vida de sus alumnos. Escuchar es relación, interlocución, contacto, comunicación, diálogo. No somos dueños de la verdad. Construimos la verdad en la comunión.

Alguien podría objetar, con razón, que todo esto es muy utópico.

Yo respondería que las propuestas de los grandes pedagogos siempre han sido utópicas. La educación es esencialmente un ejercicio de optimismo. Busca explorar los límites de las posibilidades reales de transformación. Es verdad, somos utópicos. Nos enfrentamos a una nueva responsabilidad: la de convertirnos en críticos de la cultura y la civilización actuales.

Nuestra mayor herramienta como educadores en la construcción de esta escuela de nuestros sueños es la esperanza. No es una esperanza cualquiera de los que esperan que suceda, sino la esperanza de los que luchan por ella, la esperanza de *construir alternativas y soluciones*. La esperanza para el profesor, para la profesora, encuentra sentido en su propia profesión, la de transformar a la gente, de dar nueva forma a las personas, y alimentar, a su vez, su esperanza para que puedan construir una realidad diferente, mejor.

¿Por qué no dejamos de soñar, de intentar ser mejores, más felices, más realizados en una profesión cada vez más exigente? Una profesión que nos exige, sobre todo en el contexto actual, cada vez más, mayor lucidez y fuerza. No renunciamos a nuestro deber de dejar este mundo un poco mejor de lo que lo encontramos. Ese debería ser el sueño de todas las personas. No habría nada de humano en nosotros si este no es nuestro mayor propósito.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Referencias bibliográficas

Castro Pitano, S., Streck, D. y Zanini, C. (2020). Paulo Freire: Uma Arqueologia Bibliográfica. EDITORA APPRIS.

Dewey, John (2004). Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Ediciones Morata, Sexta edición.

Freire, Paulo (1959). La educación y la realidad brasileña. Recife: Universidad Federal de Recife. (Feinberg & Torres, 2014) (Feinberg & Torres, 2014)

Freire, Paulo (1970). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Siglo XXI, Argentina Editores.

Freire, Paulo (1993) Pedagogía de la esperanza. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2004). Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Sao Paulo. Paz e Terra.

Gadotti, Moacir y Torres, Carlos Alberto 2001 Paulo Freire: una biobibliografía (México DF: Siglo XXI)

Giroux, H. (1998). La pedagogía de frontera en la era del Posmodernismo en Posmodernidad y Educación. En De Alba, A. comp), Posmodernidad y educación.

Schmied-Kowarzik, W. (1983) Pedagogia dialética de Aristóteles a Paulo Freire. Ed. Brasiliense, Sao Paulo.

Souza, Jesse (2017). A elite do atraso. ESTAÇAO Brasil.

Acerca del autor

Moacir Gadotti, profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo (USP) desde 1991, director del Instituto Paulo Freire de São Paulo. Licenciado en pedagogía y filosofía, maestría en filosofía de la educación de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP), doctor en ciencias de la educación de la Universidad de Ginebra, Suiza. Profesor de la Universidad Estatal de Campinas (Unicamp). Tiene varias publicaciones enfocadas en el área de la educación, entre ellas Educación y Poder . (Cortez, 1988), Paulo Freire: Una bibliografía (Cortez, 1996), Pedagogia da Terra (Petrópolis, 2000) y Educando para otro mundo posible (Editorial Brasil, 2007).

Acerca del traductor

Miguel Ysrrael Ramírez Sánchez, rector de la Universidade Internacional do Cuanza (Angola). Doctor en Educación (Puerto Rico), Maestro en Dirección Estratégica de Negocios (Argentina); MBA (España); con Programa de Intercambio Internacional (Brasil). Adicionalmente colabora como Profesor Investigador en la Universidad Internacional Iberoamericana (México) y en diversas Instituciones de Educación Superior. Con certificado CELPE-Bras e IPMA.

A conectividade radical de Paulo Freire.
Algumas notas para esperançar em tempos obscuros
La conectividad radical de Paulo Freire.
Algunas notas de esperanza para los tiempos oscuros

Moacir Gadotti[1]

[1]Presidente de Honra do Instituto Paulo Freire, email: moacir.gadotti@paulofreire.org
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7565-2618

Resumo: O texto trata da validade do pensamento educativo de Paulo Freire. Se origina nas críticas não fundamentadas à proposta de Freire pelo atual governo brasileiro. São resgatados conceitos centrais que, apesar de terem sido criados há algumas décadas, servem para entender e agir sobre os problemas sociais, políticos, culturais e, claro, educacionais que afligem o mundo de hoje. A desconstrução é necessária em um ambiente de injustiça e violência, também porque hoje prevalecem as fake news ou notícias falsas, sem examinar a veracidade do que difundem sobre o trabalho de Freire. Educação de adultos, práxis, direitos humanos, democracia, diálogo, educação libertadora, opressor-oprimido, etc., são alguns dos conceitos que podem ser resgatados e colocados em conversa junto com a influência que vários pensadores tiveram no Freire. O pensamento de Freire é integrativo, não eclético, daí a complexidade de seu pensamento. Tudo isso foi expresso em trabalhos como Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Esperança ou Pedagogia da Autonomia. A releitura dos mesmos torna-se relevante, se como educadores... "Não renunciamos ao nosso dever de deixar este mundo um pouco melhor do que o encontramos. Esse deveria ser o sonho de todos. Não haveria nada de humano em nós se este não fosse nosso maior propósito".

Palavras chave: Conectividade radical, desconstrução, escola, fake news, pedagogia do oprimido

Resumen: El texto aborda la vigencia del pensamiento educativo de Paulo Freire. Parte de la crítica sin sustento que se ha hecho a la propuesta de Freire, por parte del gobierno actual de Brasil. Se rescatan conceptos medulares que, a pesar de haber sido creados hace algunas décadas, sirven para entender y actuar ante los problemas sociales, políticos, culturales y, por supuesto, los educativos; que aquejan actualmente al mundo.

La deconstrucción es necesaria en un ambiente de injusticia y violencia, también porque las *fake news* prevalecen hoy día, sin examinar la veracidad de lo que difunden sobre la obra de Freire. Educación de adultos, praxis, derechos humanos, democracia, diálogo, educación liberadora, opresor-oprimido, etc.; son algunos de los conceptos que pueden rescatarse y ponerse en conversación junto con la influencia que ejercieron en Freire diversos pensadores.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

El pensamiento de Freire es integrador, que no ecléctico, de ahí la complejidad de su pensamiento.
Todo esto fue plasmado en obras como Pedagogía del Oprimido, Pedagogía de la Esperanza o Pedagogía de la Autonomía. Releerlas cobra relevancia, si como educadores. . . "No renunciamos a nuestro deber de dejar este mundo un poco mejor de lo que lo encontramos. Ese debería ser el sueño de todas las personas. No habría nada de humano en nosotros si este no es nuestro mayor propósito."

Palabras clave: Conectividad radical, deconstrucción, escuela, fake news, pedagogía del oprimido

Recepción: 29 de enero de 2020

Aceptación: 28 de junio 2020

Forma de citar: Gadotti, Moacir. (2020). A conectividade radical de Paulo Freire. Algumas notas para esperançar em tempos obscuros. *Voces de la educación, número especial*, 15-30.

A CONECTIVIDADE RADICAL DE PAULO FREIRE.
Algumas notas para esperançar em tempos obscuros

Minha reflexão sobre o tema deste número temático vai centrar-se no contexto atual, particularmente o brasileiro, onde encontramos um certo pensamento e uma prática em que se busca "desconstruir" o legado de Paulo Freire.

Começo afirmando que é difícil enquadrar Paulo Freire numa dessas "caixinhas" pedagógicas limitadas, que reduzem seu pensamento a esta ou àquela fórmula mágica a ser aplicada. Seu pensamento é complexo e, de certa forma, inclassificável.

Isso não significa que sua obra seja eclética. É abrangente, mas não eclética. Ele tem posições firmes - firmeza ideológico-política e pedagógica - tem pontos de vista bem definidos a partir dos quais dialoga com outros pontos de vista, iguais ou diferentes. O pluralismo não se confunde com o ecletismo. Eclético é quem mistura um pouco de cada coisa. Plural é aquele que tem uma posição, a partir dela, dialoga com todas as outras posições.

Como um intelectual público global - cidadão do mundo e ao mesmo tempo de seu lugar (Recife) - como um ser muito curioso, atravessou as fronteiras das ciências, das artes, das profissões e aprendeu em contato com várias culturas, mundo afora, em suas numerosas viagens e trabalhos em vários continentes.

Ele se autodefiniu, certa vez, como um "menino conectivo". Sua conectividade radical é uma de suas principais características, seja como pessoa, seja como intelectual. Sua obra é perpassada por essa conectividade. Ela é tanto uma característica pessoal quanto uma categoria epistemológica que perpassa toda a sua obra.

Tendo convivido com ele por 23 anos, posso dizer que, como pessoa Paulo era quase uma unanimidade: bem humorado, gentil, cortes, não ofendia ninguém, não aceitava entrar em polêmicas. Respondia às críticas recebidas sem citar quem o criticou. Preferia ficar no campo das ideias e não dos confrontos pessoais. Mas, evidentemente, suas ideias não poderiam agradar a todos.

Ele não poderia agradar principalmente àqueles que pretendem utilizar a educação para a doutrinação, a manipulação, para manter as pessoas submissas, obedientes, incapazes de dizer a sua palavra e escreverem a sua própria história.

Sua filosofia fundamenta-se numa antropologia e numa visão humanista do mundo, defendendo com firmeza a educação como prática da liberdade, da autonomia e a escola democrática.

ISSN 2448-6248 (electrónico)
ISSN 1665-1596 (impresa)

1. **Aprender a dizer a sua palavra**

Formar o povo soberano, emancipado, conscientizado, eis o que Paulo Freire almejava. Em 1964, tinha um projeto de implementar 62 mil círculos de cultura de alfabetização de adultos, começamento pela educação da população mais excluída. No segundo semestre de 1963 chegou a ser hospitalizado pelo grande esforço que fez percorrendo o país e organizando equipes estaduais para implementar o seu *Programa Nacional de Alfabetização* baseado nessa filosofia.

A partir do exílio, naquele mesmo ano, passando primeiro no Chile e depois na Suíça, com uma breve passagem pela Universidade de Harvard, sua obra ficou mais conhecida no mundo, particularmente a partir da publicação do livro Pedagogia do oprimido em inglês e espanhol (1970).

Hoje, muitas de suas ideias estão incorporadas à prática pedagógica, sem que se saiba que partiram de intuições originais de Paulo Freire como um método específico para a educação de adultos; a defesa da educação como ato dialógico; a noção de ciência aberta às necessidades populares e o planejamento comunitário e participativo.

Ele queria ser reinventado e não seguido. Por isso, não deixou discípulos como seguidores de ideias, credos ou doutrinas. Deixou um espírito, um modo de ser, de ver, de crer e de fazer as coisas.

Sua peregrinação pelo mundo como um *andarilho da utopia*, fez dele um pensador rebelde. Seu sonho era mudar a ordem das coisas por mais justiça. Por isso ele despertava nas pessoas a paixão pela liberdade, principalmente em suas palestras, encontros e aulas, pela amorosidade, pela conectividade, pelo diálogo. Não só pelos seus escritos.

Ele defendia relações sociais democráticas, dialógicas, emancipadoras e não relações mercantis de mando e subordinação. Para ele, a utopia era o verdadeiro realismo do ser humano. Por isso, em seu último livro *Pedagogia da autonomia* faz uma crítica radical à "malvadez" do neoliberalismo e à sua "*ética do mercado*" frente à "ética *universal do ser humano". ii*

Por que a sua obra repercutiu tanto, em tantos lugares e espaços diferentes? Por que tem ressoado em tantos corações e mentes?

Eu diria que foi porque os seus leitores, de certa forma, já pensavam como ele, e na leitura de seus escritos se encontravam com ele, se somavam, se identificavam, se sentiam tocados por ele. São fontes de inspiração para muitas práticas, tanto populares quanto acadêmicas. E porque suas ideias apontam para um sentido da vida e não apenas para competir no mercado.

Hoje há quem deseja ver Paulo Freire no passado, nas prateleiras das bibliotecas ou fora delas. Há ainda aqueles que querem expurgá-lo das escolas, acusando-o, como é o caso do Brasil, de ser responsável pelo nosso atraso educacional. Por isso, o combatem.

Número especial

ISSN 2448-6248 (electrónico)

ISSN 1665-1596 (impresa)

2. **Por que desconstruir Freire?**

Eu penso que é por que seu pensamento mexe profundamente com as injustiças de hoje, porque não querem mexer com as opressões do presente, com a cultura da violência de hoje, com a lógica do inimigo, do ódio e da intolerância.

Ele é atacado pelas ideias que ele defendeu. Ele defendeu a Educação Popular, a construção da escola democrática, emancipadora. Ele sempre entendeu a educação como cultura, como comunicação. Chamou suas aulas de "círculos de cultura" - inicialmente aparece e expressão "círculos epistemológicos" - associados à produção do conhecimento.

Seu método é menos um método de ensino do que um método de aprendizagem, de produção de conhecimento. Ele sempre começava seus cursos de alfabetização de adultos com uma discussão sobre o *conceito de cultura*, entendida como trabalho, como história de vida, como biografia, sobre o cotidiano do educando, respeitando a história e a cultura de cada um, de cada uma. Os analfabetos também produzem cultura. Eles são cultos. Não são ignorantes.

Falar de "desconstrução" é falar de um tempo obscuro, nebuloso, muito contraditório. Paradoxalmente, meios que supostamente foram criados para nos comunicar, para nos unir, como o FaceBook, o WhatsApp e outros, estão nos separando. Neles encontramos mais comunicados do que comunicação verdadeira.

Vivemos na era da pós-verdade, caracterizada pela crença nas informações recebidas sem verificação. Ela vem acompanhada por uma onda de Fake News, notícias falsas, utilizadas como meios para destruir a reputação de pessoas, sua obra, suas lutas, guiada pala lógica do inimigo, pelo ódio, pela intolerância e, igualmente, pela ignorância.

Essa onda de Fake News tem atingido também a obra de Paulo Freire.

Entretanto, o questionamento feito a ele vai muito além de notícias falsas. Existe um propósito, um projeto, por trás dessa tentativa de desconstrução. Ele foi e está sendo questionado, perseguido, expurgado, pelo que ele defendeu. As notícias falsas são apenas uma parte desse projeto.

Portanto, não se trata apenas de atacar Paulo Freire. Trata-se de um ataque à escola democrática, particularmente, a escola pública. Para substituir diretores por gerentes com experiência na empresa privada, para impor uma disciplina militarizada, para amordaçar e silenciar professores, ameaçando-os e punindo-os, tornado o mercado a grande referência da educação e não a cidadania.

O alvo da campanha contra Paulo Freire não é só ele: o alvo é o direito à educação. No caso do Brasil, isso está ocorrendo como parte de um movimento de "desconstrução" de Paulo Freire promovido hoje por um governo autoritário - e a "elite do atraso" (Jessé Souza) que o cerca, sustentado, pela falta de espírito crítico e de reflexão que permeia escola e sociedade. Na falta de argumentação, o que se observa é a ofensa, o preconceito.

Voces de la educación
Número especial
ISSN 2448-6248 (electrónico)
ISSN 1665-1596 (impresa)

3. **Nossa tarefa como educadores e educadoras**

Nossa tarefa como educadores e educadoras, nesse contexto, é buscar a verdade. Que profissão mais bela do que esta que está a serviço da verdade! Nas palavras de Paulo Freire: "não há ensino-aprendizagem fora da procura, da boniteza e da alegria" (*Pedagogia da autonomia*). "Lutar pela alegria", diz ele no prefácio que escreveu para o livro *Alunos felizes* de Georges Snyders, "é lutar pela transformação do mundo".

Sabemos que nem sempre o *esclarecimento* convence nossos interlocutores. Há muitas pessoas que acreditam em notícias falsas porque elas tomaram conhecimento por meio de outras pessoas de sua confiança. Nesse caso, para essas pessoas vale mais o argumento de autoridade do que a própria racionalidade.

Nossa tarefa é também *conquistar a confiança* de nossos interlocutores, não apenas pela racionalidade, mas, pela nossa própria postura como educadores. Não somos beligerantes. Somos educadores da paz e da "convivialidade" (Ivan Illich). Respeitamos e valorizamos as diferenças e os diferentes. Paulo Freire nos ensinou que o diálogo gera confiança e entendimento.

A escola é a instituição mais importante criada pela humanidade como o último bastião da democracia. A escola pode ser um lugar onde a humanidade pensa a si mesma, e constrói os melhores caminhos para prosseguir a caminhada, por mais justiça e mais felicidade para todos e todas.

Devemos reagir contra toda prepotência e arbitrariedade de falsas leituras da realidade que levam ao desencanto do cidadão com a política e com a democracia e a perda da nossa própria humanidade, reafirmando nossos direitos fundamentais ameaçados e nossa tarefa de educar para transformar, de educar para e pela cidadania.

A escola não é apenas um lugar de aprendizagem escolarizada onde a vida real fica do lado de fora. É um lugar onde também se decide o futuro de uma geração que precisa pronunciar-se sobre o país que se deseja construir e sobre a educação necessária para construir esse país. A escola é um lugar de convivência democrática, "de comunidade, de companheirismo, que vive a experiência tensa da democracia", nas palavras de Freire.

4. **Ameaça à democracia e aos direitos humanos**

Diante dos ataques, que tentam desqualificar o legado de Paulo Freire, muitos têm procurado o Instituto Paulo Freire, para que nos posicionemos em resposta a esses ataques, esclarecendo e respondendo a perguntas que se fazem principalmente nas redes sociais.

Nesta breve reflexão, dentre tantas perguntas que recebemos e que também aparecem em veículos de comunicação, gostaria de tratar daquele conjunto que indaga: "Paulo Freire é um doutrinador? Paulo Freire é marxista? Paulo Freire é comunista?" "Que contribuições Paulo Freire trouxe às ideias pedagógicas para ser tão comentado no exterior? O pensamento de Paulo Freire está ultrapassado?"

Voces de la educación *Número especial*
ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Sabemos que muitas críticas feitas a Paulo Freire têm se caracterizado por um profundo desconhecimento de suas ideias. Mas, há críticas que não são fruto da incompreensão da sua obra. São, na verdade, notícias falsas, afirmações equivocadas, não apresentando evidências e dados que as fundamentem. Esses posicionamentos distorcidos manipulam a opinião pública. Atribuem a Paulo Freire ideias e uma forma de educar que ele jamais defendeu.

Os ataques a Paulo Freire não são de agora. Ele foi exilado justamente em meio a ataques semelhantes pelo golpe civil-militar de 1964. Sua resposta a esses ataques sempre foi um convite ao diálogo, à problematização das ideias, ao enfrentamento dos conflitos de forma democrática. Ele foi exilado por defender a educação como direito de as pessoas viverem num país mais justo, sem privilégios de classe, sem excluídos, sem opressores e sem oprimidos. Essa foi a razão principal para seu exílio.

A práxis de Freire é entendida como ação transformadora, que contesta veementemente todo tipo de doutrinação e de alienação, deixando claro que "educação é um ato político", que se sustenta no diálogo, na problematização, na esperança, na autonomia e, por conseguinte, na emancipação humana.

Ele valorizava muito o saber científico, a reflexão séria, o diálogo entre iguais e diferentes. Defendia o diálogo de saberes: o saber científico, o saber sensível, o saber técnico, tecnológico, o saber popular, sem discriminação, respeitando e valorizando a diversidade e os direitos humanos.

Paulo Freire, em toda sua trajetória, nunca ignorou as críticas. Ele coloca sua prática pedagógica em constante objeto de reflexão. Em *Pedagogia da esperança*, por exemplo, faz uma releitura da *Pedagogia do oprimido*, avaliando sua trajetória como educador, a evolução da sua práxis, respondendo a críticas recebidas e reconhecendo alguns limites de suas ideias iniciais, sem negar suas premissas básicas.

Frente à violência, ao silenciamento, defendeu o direito à liberdade de expressão, ao pensamento crítico.

A educação sempre foi isso: um território em disputa, um espaço de problematização do presente e de construção do futuro. Por isso, muitas educações são possíveis, frutos de múltiplas determinações. É uma disputa de concepção que deve dar-se no campo das ideias, da argumentação, da reflexão crítica, enfim, no diálogo.

Uma das virtudes essenciais do educador, da educadora, deve ser a humildade contrapondo-se ao discurso arrogante. Nunca devemos nos sentir como donos da verdade. Toda vez que somos arrogantes vamos pagar um preço alto por isso. Precisamos estar atentos ao essencial, com espírito crítico e reflexivo. Precisamos estar abertos, à escuta de vozes divergentes, sem medo de assumir nossas fraquezas e de se arriscar na aceitação do que nos afugenta.

Existem, na educação, posições extremadas que não são saudáveis. Devemos cultivar a humildade e a simplicidade. A prática dedicada e a reflexão crítica sobre a prática obtém melhores resultados na construção dos nossos sonhos.

A escola pode tanto empoderar, fortalecer a voz, quanto pode silenciar vozes. Nos últimos anos, surgiu, no Brasil, um movimento chamado *Escola sem partido* que busca amordaçar docentes, com ameaças, criminalizando a docência, usando, entre outras práticas, a delação do trabalho do professor pelo aluno. Isso só se viu na trágica experiência do nazismo. A *Escola sem partido* se propõe colocar o aparato escolar em favor de uma ideologia. É a burocracia a serviço da ideologia. Nesse caso, a escola deixa de ser um espaço plural para servir a um único senhor, a uma ideologia oficial dos donos do poder.

Pensávamos que esses tempos já tinham ficado para trás. Infelizmente eles voltaram. A escola vista como um aparato de violência simbólica contra si mesma, espalhando medo e insegurança. O efeito dessa política sobre as nossas juventudes será dramático, inibindo a participação democrática e o diálogo político nas escolas. Uma volta ao passado que redundará num imenso atraso educacional e democrático.

Esse movimento é claramente partidário e doutrinador, orientado por uma visão autoritária em favor da construção de uma sociedade onde predominam relações de mando e subordinação e não relações livres e democráticas. Enfim, representa uma grande ameaça à democracia.

5. **Manual de defesa contra a censura nas escolas**

A escola não é o lugar onde só se aprendem conteúdos disciplinares, matérias, mas se ensina a pensar, a fazer escolhas, onde se aprendem direitos e valores como a liberdade e a solidariedade.

Uma sociedade que entende que os docentes são uma classe perigosa, onde se prega que eles andem armados e cuidem da segurança da escola, inverte totalmente os valores democráticos. Só o Estado deve cuidar da segurança de seus cidadãos e não armar cidadãos para que cuidem da sua segurança e das instituições onde trabalham.

Com o tempo, como presídios, vamos distinguir escolas comuns de escolas de segurança máxima. É para onde caminha a cultura da militarização da sociedade e das escolas na qual vivemos hoje no Brasil.

Incrível que em pleno século XXI tenhamos que nos apropriar de um *Manual de defesa contra a censura nas escolas*, como está sendo apresentado pelas entidades do magistério. Este *Manual* foi elaborado como uma resposta às agressões dirigidas a professoras e professores. Uma resposta legítima e adequada às violações de direitos individuais sofridas por docentes, estudantes e escolas e a afirmação de princípios éticos, políticos e jurídicos que são a verdadeira base da educação nacional: o pluralismo de concepções pedagógicas e o pleno desenvolvimento da pessoa, para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, como prevê a Constituição brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Trata-se de um conjunto de estratégias e medidas específicas pensadas para se defender contra a censura e promover o debate sobre isso com a comunidade escolar. Neste

contexto, é preciso ouvir as inquietações das famílias e dos estudantes. Isso vale não só para as escolas, mas também para as universidades.

Ameaçar professores é uma covardia, um crime de lesa-pátria. Nada pode tolher nossa liberdade de expressão. A democracia é uma experiência tensa e todo conflito que por ventura existir, para ser formativo, deve ser mediado pelo diálogo entre pais e familiares, alunos, a comunidade e os trabalhadores em educação, no interior da escola.

6. **Paulo Freire fez uma releitura crítica do marxismo e do socialismo**

Tenho dito que nesta era da pós-verdade, de Fake News, de intrigas, desconfianças, polêmicas e perplexidade, a pedagogia de Paulo Freire representa um ponto de equilíbrio, de sensatez, frente à irresponsabilidade e à irracionalidade, quando não, frente à barbárie.

Por que Paulo Freire?

Vejamos.

Ele tem sido estudado e debatido com seriedade, por muitas universidades do mundo todo, universidades de prestígio como Harvard, nos Estados Unidos, onde ele lecionou em 1969, na Inglaterra, em Oxford, entre tantas. Ele está entre os 100 autores mais estudados em universidades de língua inglesa, na formação de professores.

Essas universidades não vêem Paulo Freire como um doutrinador, ultrapassado, mas como um educador sério, respeitável pelas propostas que defende, enraizadas na sua práxis. Sua obra tem sido reconhecida mundialmente. A sua pedagogia é essencialmente uma ciência transversal. Desde seus primeiros escritos considerou a escola muito mais do que as quatro paredes da sala de aula. Criou o *Círculo de Cultura*. Círculos epistemológicos, procedimentos metodológicos para a construção da leitura e da escrita com crianças e adultos, para a formação intelectual, técnica e científica. Para a produção do conhecimento.

Paulo Freire era um intelectual rigoroso, um estudioso incansável e amante exigente da verdade. Sua filosofia é uma referência mundial não só para os estudiosos da educação. Então, por que nos perguntam se Paulo Freire foi comunista, marxista, maoista etc? O que tem a ver uma coisa com a outra?

É claro que isso faz parte de um projeto articulado que visa a desqualificar a sua obra. Mas, nós, no Instituto Paulo Freire, não nos furtamos ao dever de refletir e responder a qualquer pergunta que nos chega.

A *Pedagogia do oprimido* é sua principal obra e uma referência permanente da educação no mundo. Para realizar essa tarefa Paulo Freire bebeu em muitas fontes. Em *Pedagogia do oprimido* ele cita muitos autores, tanto da fenomenologia, quanto do existencialismo e do marxismo. Ele propõe uma síntese teórica entre cristãos e marxistas.

Ele disse certa vez numa entrevista: "Minhas reuniões com Marx nunca me sugeriram que parasse de ter reuniões com Cristo". Ele fala em "reuniões" com Marx, com tanta intimidade, que parece que ele tomava cafezinho com ele! Sim ele tomou cafezinho com muita gente pois ele era plural.

Pedagogia do oprimido nasceu nas lutas utópicas dos anos 60, ainda muito atuais. Nesse livro ele defende uma tese original: a superação da situação de oprimido não pode dar-se se o oprimido assumir a posição de opressor. A superação da contradição oprimido-opressor não implica que os oprimidos se tornem opressores, mas a supressão da sua condição de opressão.

Paulo Freire disse, certa vez, que não leu Marx para, depois, trabalhar com os oprimidos. Disse que a leitura da realidade dos oprimidos o levou a ler Marx para entender melhor essa realidade.

Em Marx ele encontrou certas categorias explicativas da exploração do trabalho e da situação em que vivem as classes mais empobrecidas. Em Marx ele encontrou o conceito de *alienação,* e de *autodeterminação*. Certamente, esses conceitos têm a ver com a existência de opressores e oprimidos. Paulo Freire explora esses conceitos em sua *Pedagogia do oprimido*. E o marxismo defende, sim, a superação da injustiça social, da luta de classes, da alienação – ideias também defendidas por Freire.

Minha tese sobre esse assunto é que Paulo Freire reinventou Marx inserindo a categoria *subjetividade* na problemática desenvolvida por Marx e deu um passo importante na defesa de um socialismo humanista, um socialismo com liberdade. O fracasso do socialismo autoritário deveu-se também ao fato de não respeitar a liberdade individual, o direito de cada um dizer a sua palava e construir a sua própria história.

A pedagogia do oprimido é a manifestação de algo muito maior do que um livro - por isso Paulo Freire, na introdução ao livro nos diz que o livro *Pedagogia do oprimido* era apenas uma "introdução à pedagogia do oprimido" e não a pedagogia do oprimido em sua totalidade. A pedagogia do oprimido é um projeto de libertação maior do que a escrita de um livro. Ela precisa ser desdobrada, realização, "corporificada" na expressão de Paulo. Enfim, uma pedagogia a ser completada por outras pedagogias.

Pedagogia do oprimido é um livro exigente e radical. Ele nos estimula e desafia ao diálogo e, ao mesmo tempo à insurgência. É um livro de apoio à resistência e à luta. O desafio que ele nos apresenta está na sua ideia central de arrancar o opressor de nossas entranhas por meio de um processo de conscientização que liberta a ambos: oprimidos e opressores. Como uma pedagogia da insurgência, os movimentos de resistência e luta, de insurgência vão criando outras pedagogias possíveis como ele mesmo fez: pedagogia da esperança, pedagogia da pergunta, pedagogia da autonomia etc.

7. **Um mosaico de pensadores influenciou Paulo Freire**

Não se faz uma longa caminhada sem beber em muitas fontes. Da mesma forma, não se vai longe se o futuro não for compreendido como um mundo de novas possibilidades.

Nos livros de sua biblioteca, que se encontra no Instituto Paulo Freire, são muitas as obras lidas e anotadas por ele. Há muitos livros com marginálias de Paulo Freire. Ele ia sublinhando o texto lido e registrando perguntas, reflexões, associações com outros pensamentos. Há papeizinhos entre as páginas documentando o diálogo que ele ia construindo com os textos lidos. Também ocupava páginas iniciais e finais das publicações, tecendo seus próprios comentários, atuando como leitor crítico e propositivo dos autores e de seus escritos.

Um mosaico de pensadores influenciou Paulo Freire como demonstra o livro *Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica*, recentemente lançado, organizado por Sandro de Castro Pitano, Danilo Romeu Streck e Cheron Zanini Moretti. Entre as primeiras influências de seu pensamento, nos anos 1950 e 1960, encontramos os intelectuais reunidos no Instituto de Estudos Brasileiros (ISEB), entre eles Anísio Teixeira e Álvaro Vieira Pinto, que se inspiravam em filósofos e sociólogos europeus, como Karl Mannheim, Karl Jaspers e Gabriel Marcel. Nesse período, foi fortemente influenciado por pensadores católicos, como Jacques Maritain e Emmanuel Mounier, interpretados por brasileiros como Alceu de Amoroso Lima e Herbert José de Souza.

O jovem Freire foi um leitor voraz. Entre os autores estrangeiros, ele cita Durkeim, e Rousseau. Entre os autores nacionais, constantes do rol de Freire, ela cita, entre outros: Antonio Candido, Florestan Fernandes, Euclides da Cunha, Fernando de Azevedo, Carlos Drummond de Andrade e Vinicius de Moraes.

Em seus primeiros escritos, principalmente no seu primeiro livro, *Educação e atualidade brasileira*, de 1959, ele cita alguns desses pensadores humanistas ao lado de outros autores - como Caio Prado Júnior e Nelson Werneck Sodré, entre outros - e faz referência ao educador americano John Dewey, particularmente seu livro *Democracia e educação*.

Seu pensamento não foi só influenciado por autores e autoras, mas, também, pela análise crítica de sua própria prática, pelas observações em diferentes processos de intervenção e interação nos quais se envolveu e pelos projetos e instituições das quais participou ativamente, entre elas o ICIRA (Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária), o IDAC (Instituto de Ação Cultural), o VEREDA (Centro de Estudos em Educação), o CEAAL (Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe), a FWP (Fundação Wilson Pinheiro), o INCA (Instituto Cajamar) e o IPF (Instituto Paulo Freire).

Embora não se possa falar com muita propriedade de fases do pensamento freiriano, pode-se, pelo menos, dizer que a influência do marxismo deu-se depois da influência humanista cristã. São momentos distintos, mas não contraditórios. Como afirma o filósofo alemão Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, em seu livro *Pedagogia dialética: de Aristóteles a*

Voces de la educación
ISSN 2448-6248 (electrónico)
Número especial
ISSN 1665-1596 (impresa)

Paulo Freire, Paulo Freire combina temas cristãos e marxistas na sua pedagogia dialógico-dialética.

Em 1989 caiu o Muro de Berlim. Nessa época, Paulo Freire era Secretário de Educação de São Paulo. Eu era seu chefe de gabinete e, às vezes, eu almoçava com ele. O jornal *Folha de São Paulo* ligou para ele na casa dele e Paulo atendeu. Perguntaram: Paulo, você está vendo a festa que os berlinenses estão fazendo com a queda do socialismo? O socialismo acabou?

Paulo responde: eu também estou celebrando. Mas não foi o socialismo que acabou. O que acabou foi um certo socialismo, um socialismo autoritário. Temos que celebrar o fim do socialismo autoritário. O que nós defendemos é o socialismo com liberdade. Então, temos que celebrar sim a queda do muro de Berlim.

Diante de tantas e complexas influências, ele realiza uma síntese intelectual superadora, criativa e original, oriunda dessas diferentes correntes filosóficas, a partir de uma visão e de uma práxis radicalmente transformadora e emancipadora da sociedade.

Paulo Freire não era um seguidor de ideias, um sectário, um repetidor de pensamentos alheios, do já dito, do já feito. Era um criador de espíritos. Por isso, sua obra é inclassificável, não cabe em nenhuma "caixinha" da história das ideias pedagógicas.

8. **Um cruzador de fronteiras**

Que contribuições originais Paulo Freire deu a história das ideias pedagógicas para ser tão comentado no exterior?

O educador norte-americano Henry Giroux classificou Paulo Freire como um "cruzador de fronteiras". De fato, ele atravessou as fronteiras das ciências e das artes, das profissões e das culturas, dialogando com operários e camponeses e, ao mesmo tempo, com acadêmicos de universidades, em muitas partes do mundo. Seu pensamento encontrou solo fértil em muitos terrenos: na medicina, na física, na matemática, na sociologia, nas ciências sociais, humanas e naturais.

E ainda nos perguntam: o pensamento de Paulo Freire está ultrapassado?

Alguns certamente gostariam de deixar seus livros nas prateleiras, no passado, para trás, na história das ideias pedagógicas; outros gostariam de esquecê-lo, por causa das opções políticas assumidas por ele. Em certos lugares, até hoje, ele é interditado. Mas, para os que desejam conhecer e viver uma pedagogia de inspiração humanista, esta é uma obra imprescindível.

A força do seu pensamento não está só na sua teoria do conhecimento, mas, em apontar uma direção, mostrar que é possível, urgente e necessário mudar a ordem das coisas.

ISSN 2448-6248 (electrónico)
ISSN 1665-1596 (impresa)

Paulo Freire não só convenceu tantas pessoas em tantas partes do mundo pelas suas teorias e práticas, mas também porque despertava nelas, pessoalmente ou por meio de seus escritos, a capacidade de sonhar com uma realidade mais humana, menos feia e mais justa. Como legado nos deixou a utopia.

Vivemos tempos tenebrosos. Em tempos obscuros como o que estamos vivendo, precisamos de referenciais como os de Paulo Freire, para nos ajudar a encontrar o melhor caminho, de resistência e luta, nessa travessia.

O Brasil passa por um momento crucial de sua história. Ele se apequenou diante do mundo. Os olhos do mundo estavam voltados para o Brasil como uma grande esperança de superação da onda neoliberal. A partir do Brasil, parecia que um outro mundo era possível. Aqui nasceu o Fórum Social Mundial. O Brasil era visto como uma esperança para o resto do mundo e agora é visto como o país do retrocesso político e social.

Freire é uma das principais referências do pensamento crítico mundial, visto de forma plural e não sectária. Uma de suas principais expressões é a prática pedagógica emancipadora, popular, descolonizadora, que se estende para além da escola, da universidade, e alcança movimentos sociais e populares e outras instituições e organizações, como igrejas, meios de comunicação, expressões artísticas e culturais, etc.

9. **A educação como um exercício de otimismo**

Gostaria de terminar essa reflexão, essas notas, falando um pouco de uma pedagogia que devemos exercitar sempre, mas é ainda mais necessária hoje: a *pedagogia da escuta*.

Aprendemos ao dizer a nossa palavra e quando ela é escutada. Estudantes devem aprender a pensar por si sós, mas precisam, para isso, se serem ouvidos pelos seus professores. Eles precisam da escuta atenta, da devolutiva, do retorno, individual e coletivo. Como pais, como familiares, como adultos ou como professores, aprendemos a falar com crianças escutando crianças e nos colocando à altura delas. Mas, para isso, precisamos escutar a criança que existe dentro de nós.

Ao falar, o aluno desenvolve a sua inteligência, elaborando seu próprio pensamento. Somos feitos pelas palavras que pronunciamos, que lemos ou ouvimos. A educação começa com o ato de escutar. Interagindo com o ambiente.

Nossos cursos de pedagogia e de formação de professores nem sempre preparam os professores para a escuta, para o diálogo, ou muito pouco. A escuta não faz parte do currículo. Não dá para saber o que é ensinar sem entender o que é aprender. Escutar para descolonizar, não para colonizar. Isso não significa desvalorizar a fala autoral do professor. Sabemos que ele pode mudar a vida dos seus alunos. Escuta é relação, interlocução, contato, comunicação, diálogo. Não somos donos da verdade. Construímos a verdade em comunhão.

Alguém poderia nos objetar, com razão, que tudo isso é muito utópico.

Eu responderia que as propostas dos grandes pedagogos sempre foram utópicas. A educação é essencialmente um exercício de otimismo. Ela busca explorar os limites das possibilidades reais de transformação. É verdade, somos utópicos. Nos posicionamos frente a uma nova responsabilidade: a de nos tornarmos críticos da cultura e da civilização atual.

Nossa maior ferramenta como educadores na construção dessa escola dos nossos sonhos é a esperança. Não se trata de uma esperança qualquer de quem espera acontecer, mas a esperança de quem luta por ela, a esperança de *esperançar*. A esperança para o professor, para a professora, encontra sentido na sua própria profissão, a de transformar pessoas, dar nova forma às pessoas, e alimentar, por sua vez, a esperança delas para que consigam construir uma realidade diferente, melhor.

Porque não abrimos mãos de sonhar, de buscar sermos melhores, mais felizes, mais realizados numa profissão que é cada vez mais exigente. Uma profissão que exige de nós, sobretudo no contexto atual, cada vez mais, maior lucidez e força. Não abrimos mão de nosso dever de deixar esse mundo um pouco melhor do que o encontramos. Esse deveria ser o sonho de todas as pessoas. Não haveria nada de humano em nós se esse não for nosso maior propósito.

Referencias bibliográficas

Castro Pitano, S., Streck, D. y Zanini, C. (2020). Paulo Freire: Uma Arqueologia Bibliográfica. EDITORA APPRIS.

Dewey, John (2004). Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Ediciones Morata, Sexta edición.

Freire, Paulo (1959). La educación y la realidad brasileña. Recife: Universidad Federal de Recife. (Feinberg & Torres, 2014) (Feinberg & Torres, 2014)

Freire, Paulo (1970). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Siglo XXI, Argentina Editores.

Freire, Paulo (1993) Pedagogía de la esperanza. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2004). Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Sao Paulo. Paz e Terra.

Gadotti, Moacir y Torres, Carlos Alberto 2001 Paulo Freire: una biobibliografía (México DF: Siglo XXI)

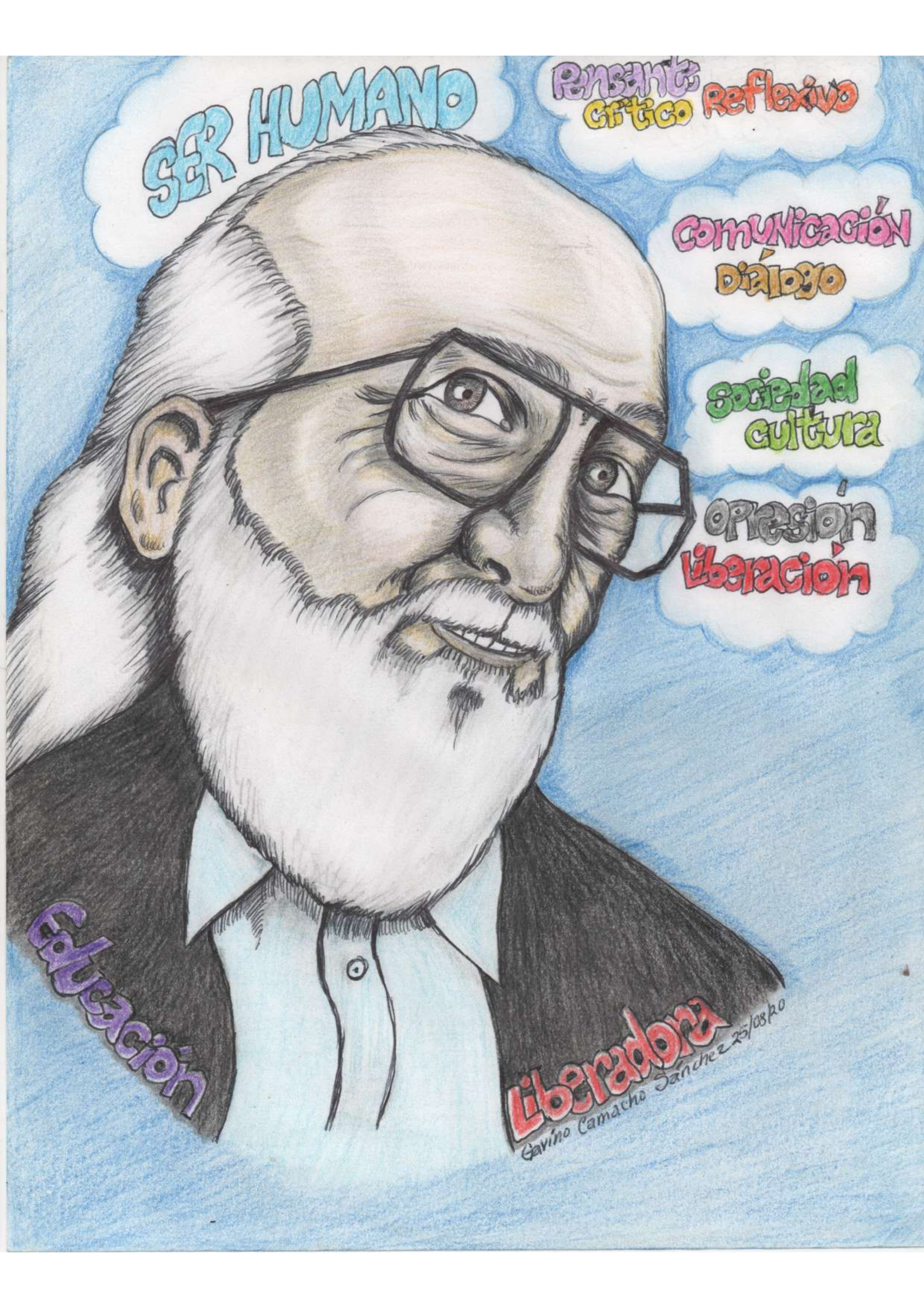
Giroux, H. (1998). La pedagogía de frontera en la era del Posmodernismo en Posmodernidad y Educación. En De Alba, A. comp), Posmodernidad y educación.

Schmied-Kowarzik, W. (1983) Pedagogia dialética de Aristóteles a Paulo Freire. Ed. Brasiliense.

Souza, Jesse (2017). A elite do atraso. ESTAÇAO Brasil.

Acerca del autor

Moacir Gadotti é licenciado em *Pedagogia* (1967) e em *Filosofia* (1971). Fez Mestrado em *Filosofia daEducação* na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1973), Doutorado em *Ciências da Educação*na Universidade de Genebra (1977) e Livre Docência na Universidade Estadual de Campinas (1986). Aposentou-se como professor titular da Universidade de São Paulo. Atualmente é Presidente de Honra do Instituto Paulo Freire. Entre seus livros, traduzidos em diversas línguas, destacam-se: *História das ideiaspedagógicas* (1993), *Pedagogia da Práxis* (1995) *Paulo Freire*: *uma biobibliografia* (1996) e *Pedagogia daTerra* (2001). Fonte: Acervo Moacir Gadotti - http://www.gadotti.org.br:8080/jspui/.


SER HUMANO
Pensante
Crítico
Reflexivo
Comunicación
Diálogo
Sociedad
cultura
Opresión
Liberación
Educación
Liberadora
Gavino Camacho Sánchez 25/08/20

Paulo Freire ha muerto. ¡Viva Paulo Freire!

Paulo Freire is dead. ¡Long live Paulo Freire!

Paulo Freire está morto. ¡Viva Paulo Freire!

Miguel Andrés Brenner[1]

[1]Universidad de Buenos Aires, email: andresbrenner@yahoo.com.ar
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8657-3357

Resumen: Ríos de tinta han corrido a través de los comentarios e interpretaciones que se hicieron acerca de los escritos de Paulo Freire y, en buena hora, nunca suficientes. La intención del presente texto no es hacer lo mismo, mas bien es el de confrontar el pensamiento de Freire con una realidad que él no vivió; es decir, con la intensidad de la época actual: propia del espíritu de un capitalismo de base financiera, especulativa y parasitaria, globalizado y neoliberal, colonizador y depredador, de distanciamiento social y distópico con alta tecnología, racial y patriarcal. Señalamos dicho espíritu sin involucrarnos específicamente en el mismo, aunque lo consideramos como base de despegue de nuestro recorrido argumental. Para finalizar, dicho deambular argumental lo bajamos (¿o subimos?) al aula de la escuela pública.

Palabras clave: liberación – igualdad – lectura del mundo – lectura de textos – aula de la escuela pública

Abstract: Rivers of ink have flowed through the comments and interpretations that were made about Paulo Freire's writings and, in good time, never enough. The intention of the present text is not to do the same, but rather to confront Freire's thought with a reality that he did not live with the intensity of the current era, typical of the spirit of a financially based, speculative and parasitic capitalism, globalized and neoliberal, of social and dystopian distancing with high technology, colonizer and predator, racial and patriarchal. We point out this spirit without specifically engaging in it, although we consider it as the basis for taking off our plot display. To finish, the wandering storyline is lowered (or up?) to the public-school classroom.

Keywords: liberation – equality – world reading – reading texts – public school classroom

Resumo: Rios de tinta fluíram através dos comentários e interpretações feitos sobre os escritos de Paulo Freire e, em tempo útil, nunca o suficiente. A intenção do presente texto não é fazer o mesmo, mas confrontar o pensamento de Freire com uma realidade de que ele não vivia com a intensidade da era atual, típica do espírito de um capitalismo financeiro, especulativo e parasitário. globalizado e neoliberal, colonizador e predador, de distanciamento social e distópico com alta tecnologia, racial e patriarcal. Apontamos esse espírito sem nos engajarmos nele, embora o consideremos a base para decolar nossa exibição de enredos. Para finalizar, o enredo errante é reduzido (¿ou subido?) Para a sala de aula da escola pública.

Palavras chave: libertação – igualdade – leitura do mundo - leitura dos textos - sala de aula da escola pública

Recepción: 06 de agosto 2020

Aceptación: 29 de septiembre de 2020

Forma de citar: Brenner, M. (2020). Paulo Freire ha muerto. ¡Viva Paulo Freire!. *Voces de la educación, número especial*, 32-49.

PAULO FREIRE HA MUERTO. ¡VIVA PAULO FREIRE!

> "No puedo ser profesor si no percibo cada vez mejor que mi práctica, al no poder ser neutra, exige de mí una definición. Una toma de posición. Decisión. Ruptura. Exige de mí escoger entre esto y aquello. No puedo ser profesor en favor de quien quiera y en favor de no importa qué. No puedo ser profesor en favor simplemente del Hombre o de la Humanidad, frase de una vaguedad demasiado contrastante con lo concreto de la práctica educativa."[1]

Conversando con un investigador brasileño, me comentó que Paulo Freire tenía un carácter muy jocoso. Estando en el exilio en una ciudad de Suiza, un grupo de amigos lo invitó a cenar. Él aceptó con la condición de que no se hablara de educación, sólo quería cerveza y feijoada. Durante la cena, Freire estuvo gran parte del tiempo contando chistes. Valga este inicio para desacartonar a nuestro pedagogo.

Una investigadora del Instituto Paulo Freire de San Pablo, entre tanto, en otro momento relataba que Freire le decía acerca de su preocupación sobre que en el futuro su teoría se esclerosara, se afirmara como un corpus cerrado; pues pretendía que fuera algo vivo, que aumentara su potencial explicativo, que se la enriqueciera y aún se la modificara o criticara si fuera necesario acorde a las circunstancias temporales. He aquí un problema crucial en las investigaciones académicas: ¿hasta qué punto para sostener las propias afirmaciones se acude constantemente a Freire, en vez de ser las mismas una recreación de su teoría en función de las novedades propias de la condición histórica del presente, que Freire no vio? ¿Por qué no las vio? porque falleció en 1997, simplemente por eso.

Freire está vivo. Su potencia aparece tanto en la vida cotidiana, como en la académica, como en su praxis pedagógico/política.

Pero, ¿está vivo en la escuela? Ríos de tinta han corrido explicando a Freire. No es la pretensión, aquí y ahora, redundar en lo ya escrito, al menos como intención. Por eso, deseamos ir por la senda de tensionar a Paulo Freire con el panorama actual de la escuela pública.

BRASIL: FREIRE ODIADO

El presidente Jair Bolsonaro[2], como representante de la derecha brasileña, lo descalifica con motes como "energúmeno" o "marxista". En el año 2012 fue declarado "Patrono de la

---

[1] Paulo Freire, Pedagogía de la autonomía, p.32.

[2] El presidente de Brasil, Jair Bolsonaro, se mantiene fiel a su promesa de 'combatir la basura marxista que se ha extendido en las instituciones educativas'." https://misesreport.com/bolsonaro-prohibira-la-ideologia-lgbtq-en-las-escuelas-y-revisara-los-libros-de-texto-marxistas-para-la-proteccion-total-de-los-

Voces de la educación *Número especial*
ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

educación brasileña".[3] Ahora se lo quiere destituir. Importa debilitar su memoria en los educadores de su propio país.[4] "El proyecto Escuela sin partido, ideado por el presidente de Brasil, pretende eliminar de las aulas las 'ideologías de izquierda' y todo rastro del principal pedagogo en la historia del país, Paulo Freire."[5] Según una publicación brasileña, mientras Freire es conocido y homenajeado en diferentes países del mundo, no acontece lo mismo en su país de origen:

> "Maior educador brasileiro de todos os tempos, Paulo Freire só é homenageado no Exterior." "Reconhecimento igual ao observado hoje no Exterior não se vê no Brasil. Isso é facilmente constatável para quem trabalhou com o mestre e conhece de perto a intrincada rede de vaidades que domina nosso universo acadêmico." "Em geral, as universidades brasileiras não valorizam e não dão importância merecida a Paulo, porque o consideram antiquado. Para eles, por incrível que pareça, o Paulo já era…", observa com pesar a viúva do mestre, prestigiada historiadora em educação, Ana Maria Araújo.[6]

Asimismo, las políticas públicas para la formación del magisterio nunca consideraron el legado de Paulo Freire. Sobre esto, el profesor José Eustáquio Romão:

> **"**discípulo intelectual do educador brasileiro mais estudado fora do Brasil critica a política pública do País em relação à carreira do magistério e diz que ela leva a um 'genocídio pedagógico'. O fracasso da educação brasileira é justamente porque nunca se aplicou Paulo Freire".[7]

RANCIÈRE: EL MITO DE LA IGUALDAD

Y no por culpa de Rancière, empero por la subsunción del Sur dentro del poder del Norte, en ciertos ámbitos académicos la enseñanza de grado contempla con mayor fuerza a Jacques Rancière con su obra "El maestro ignorante", donde la igualdad[8] aparece como categoría central[9], disminuyendo la potencia de Paulo Freire que en "Pedagogía del

ninos/?fbclid=IwAR0N3onsXwuEcZKyCxdeJ29CZXamsGP9fQtelmOfUgbge1sTYvdWWnDpSDE (consulta: 25/04/2020)

[3] SUTEBA, Paulo Freire es declarado patrono de la educación del Brasil.

[4] Paulo Freire sigue presente en las instituciones que tienen una tradición histórica comprometida con él mismo.

[5] Semana, Bolsonaro contra Bolsonaro contra el pensamiento crítico en Brasil.

[6] Istoé, Maior educador brasileiro de todos os tempos, Paulo Freire só é homenageado no Exterior.

[7] Jornal Opção, O fracasso da educacao brasileira e justamente porque nunca se aplicou Paulo Freire.

[8] Igualdad, principio caro al liberalismo en su origen, en el siglo XVIII. Rancière sostiene la idea de que cualquier ser humano posee una capacidad de aprender sin depender de un maestro, con el uso voluntario de su intelecto, bajo el principio de la igualdad de las inteligencias.

[9]"La igualdad no será entonces algo que está al final del camino, como una lejana meta a la que hay que llegar y respecto de la cual sólo importa discutir y evaluar los métodos para alcanzarla. Para Rancière, la igualdad es una afirmación sin más fundamentación que la decisión de hacerla y la voluntad de ser consecuentes con ella. En esta línea, ubicar la igualdad al comienzo define un punto de inicio para todas las acciones humanas y un

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

oprimido" o en "Pedagogía de la autonomía" no enuncia ni una vez dicho término –igualdad- (como tampoco el de equidad). Menciono estos dos libros porque apela al primero, de mayor envergadura, así como al último, publicado antes de morir. Para Freire la cosa no consiste en partir de la igualdad[10], que es una abstracción del intelecto, sino mas bien en partir de las condiciones sociales de opresión, de injusticia, para lograr la liberación de las mismas. Es por eso que en Pedagogía del Oprimido[11], la única vez que utiliza el término igualdad es para criticarla, así refiere al "mito de la igualdad de clases."

FREIRE Y LAS PRÁCTICAS ESCOLARES

Y los educadores[12], ¿qué saben de Freire? O mejor dicho, ¿qué hacen con Freire en sus prácticas escolares? ¿Pero es problema de los educadores como categoría (constructo intelectual) o de políticas de Estado implícitas a través de las últimas décadas? ¿Y es problema solamente de ciertas políticas de Estado o también de las organizaciones sindicales que defienden los "derechos" de los trabajadores de la educación, pero no defienden una **praxis** pedagógica liberadora[13]?

Es ya una verdad de Perogrullo que el primer Freire no presenta un programa de acción ni un recetario para la escuela pública. Entre tanto, lo valioso hoy día es su potencialidad profética, como denuncia de las condiciones injustas de vida y anuncio de superación en la praxis escolar, denuncia de las injusticias pedagógicas y anuncio de la liberación. "La educación problematizadora no es una fijación reaccionaria, es futuro revolucionario. De

pensamiento verdaderamente liberadores." Alejandro Cerletti, "La política del maestro ignorante: la lección de Rancière", en Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 299-308, abril 2003

[10] Concomitante al concepto de igualdad, el liberalismo instituye históricamente la noción de "individuo" que es, valga la redundancia, una "construcción" histórica. A diferencia de Freire, "Jacotot se dirige a individuos y afirma que la igualdad es una decisión puramente individual, imposible de ser institucionalizada." Walter Kohan. Infancia, política y pensamiento, p.21. Además, cfr. Walter Kohan, Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica, p. 111.

[11] Paulo Freire, Pedagogía del oprimido, p. 126.

[12] En Argentina maestros y profesores.

[13] En su libro Pedagogía del Oprimido, Freire enuncia solamente dos veces el término "emancipación", y más de doscientas veces el término "liberación". Prefiero este último al primero. Emancipado es el adulto. Emancipar (en latín *emancipare*) significa libertar de la potestad paterna, de la tutela o de la servidumbre, compuesto de *ex* 'fuera', *manus* 'mano' o 'potestad' y *capere* 'coger'. En latín *adultus* quiere decir 'crecido'. La referencia, entonces, es a la *mayoría de edad*. Y se es mayor para considerarse a sí mismo como autor de los propios actos. Kant afirma en *¿Qué es la Ilustración?* que la salida del hombre de la *minoría de edad* requiere de la libertad de hacer uso público de la razón, lo que producirá el tránsito hacia la madurez, la emancipación de la humanidad. Uno mismo es culpable de la minoría de edad *"debido a la pereza y la cobardía"*, y en ello incurre la mayoría de los hombres. Es la razón de los doctos de la Europa moderna y colonialista. Nos dice el filósofo: *Entiendo por uso público de la propia razón el que alguien hace de ella, en cuanto docto, y ante la totalidad del público del mundo de lectores."* Es la razón europea, blanca, masculina, adulta, docta, colonial, que actualmente nos vende la denominada *"posmodernidad"* conservadora." Cfr. Miguel Andrés Brenner, "A propósito del bicentenario: emancipación o liberación.", en Anatéllei, págs. 9-19.

ahí que sea profética, como tal, esperanzadora." [14] La metáfora profética es señal de un fuerte sesgo bíblico en el pensamiento de Freire, que trasciende a toda normativa.

Y ahora, tensiono un párrafo de mi texto "El currículum escolar: entre la ley o la vida"[15] con un planteo respecto la praxis escolar, precisamente, para reafirmar el sentido liberador de Freire:

> "¿Dilema? ¿La ley o la vida? La ley mata, el espíritu vivifica. 'Platón ve la decadencia de los gobiernos hasta los límites de la construcción de un final apocalíptico, dentro de la acción de los marcos de la ley, ve al cuerpo como cárcel del alma. En Pablo, la ley es vista como cárcel del cuerpo, aparece entonces la utopía de una libertad más allá de la ley, un orden sin ley. El sujeto debe rebelarse contra la ley de la ciudad, la ley de la polis, romper los límites del encierro en la jaula de un pensamiento a partir del poder que no deja ningún espacio para el sujeto.'[16] Y al respecto, ¿qué acontece en el llamado escenario educativo? ¿Predomina la ley o el sujeto?, ¿la norma o la vida en comunidad? En el contexto de las políticas neoliberales domina una especie de tsunami normativo como narcisismo normativo pedagógico", desde el que se obnubila todo sujeto, aunque formalmente se enuncie al alumno como sujeto de la educación. Empero, aún considerando al alumno centro del proceso educativo, ¿lo es para Freire?

Ninguna o poca cabida se le otorga al sujeto en la escuela desde una perspectiva liberadora. Para nuestro pedagogo latinoamericano, el mismo se sitúa en la relación educador/educando---educando/educador. Conste que no lo entendemos a modo de un mero individuo, sino dentro de una trama de relaciones en la que la relación misma le otorga sentido. Esto último es de imposible intelección dentro de los marcos liberales o neoliberales, por cuanto se requiere de una ruptura epistemológica, de una mirada dialéctica. Es que la realidad no se encuentra en el individuo, pero sí en la relación. Es decir, teniendo en cuenta el texto "Pedagogía del Oprimido", el centro del proceso educativo no es el alumno[17], sino la relación educativa. Y, en tanto compete a la escuela, es la "comunidad educativa". Es la comunidad educativa donde todos educan a todos, todos son a su vez educador/educando y educando/educador, implicándose en la multiplicidad de relaciones intersubjetivas, que no condice con un sistema normalista-verticalista.[18]

---

[14] Ib., p. 66.

[15] Miguel Andrés Brenner, "El currículum escolar: entre la ley o la vida."

[16] Franz Hinkelammert, El grito del sujeto, págs. 181-182

[17] En el panorama del presente neoliberalismo, no sólo el centro del proceso educativo es el alumno, asignándose la responsabilidad a cada docente y a cada escuela, sino que también se la hace recaer en los directivos como líderes. "Una encuesta realizada a más de 1800 directivos de 12 países reveló que más del 70 % de los directores consideraba que su responsabilidad principal era el bienestar de los estudiantes de su escuela", Harriet et al.

[18] Un ejemplo de pedagogía opresora es el siguiente: la de académicos de prestigio que enseñan a los docentes el pensamiento freireano, pero no lo hacen de la misma manera con las autoridades político-educativas que, aunque si teóricamente fuesen permeables a una educación liberadora, en sus prácticas políticas establecen

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

El capitalismo neoliberal tiende a la fragmentación social, a la institución de átomos sociales, mientras que la dominación es global. Es la antinomia de la institución de comunidades de vida, de vida educativa. Sin embargo, se instala la idea de "igualdad", que mencionamos brevemente más arriba a propósito de Rancière, idea sobre la que nuevamente regresamos de alguna manera.

FREIRE: A PROPÓSITO DE LA IGUALDAD

La Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos[19] en Jomtien, Tailandia, instaló la noción "educación para todos", que realmente no es para ese "todos", aunque se apele a "… promover la igualdad de oportunidades.[20]"

Ya en el siglo XIX, con mucha ironía, criticando a la igualdad o al "derecho igual", Carlos Marx nos decía: "¿Se cree /que/ en la sociedad actual… la educación puede ser igual para todas las clases? ¿O lo que se exige es que también las clases altas sean obligadas por la fuerza a conformarse con la modesta educación que da la escuela pública, la única compatible con la situación económica, no sólo del obrero asalariado, sino también del campesino?"[21] De ahí, el principio que enuncia: "¡De cada cual, según sus capacidades; a cada cual, según sus necesidades!"[22] O, si vamos más allá en el tiempo, en referencia a las primeras comunidades cristianas, apreciaremos en "Hechos de los Apóstoles", escrito por San Lucas, lo siguiente: "Todos los que habían creído estaban juntos y tenían todas las cosas en común; vendían todas sus propiedades y sus bienes y los compartían con todos, **según la necesidad de cada uno**."[23] Apreciamos que Marx y Lucas no apelan al principio de igualdad.

Más adelante en el tiempo, McLaren (1997: 153), refiriéndose críticamente al multiculturalismo liberal, afirma que para dicha posición existe una ***igualdad*** natural entre blancos, afroamericanos, latinos, asiáticos y otras razas. "Esta perspectiva se basa en la 'similitud' intelectual entre las razas, en su equivalencia cognitiva o en la racionalidad inminente en todas las razas que les permite competir en igualdad en una sociedad capitalista. Sin embargo, desde el punto de vista del multiculturalismo liberal, la igualdad está ausente en la sociedad estadounidense, y no por la desventaja cultural negra o latina, sino porque no se dan unas oportunidades sociales y educativas que permitan a todos competir de forma igualitaria en el mercado capitalista."[24] La consideración de la

---

normativas que la dificultan, culpabilizando de hecho a los docentes en sus prácticas áulicas ante la ausencia de logros.

[19] UNESCO, Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos, Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje.

[20] Ib., Educación para Todos: Objetivos.

[21] Carlos Marx, Crítica al Programa de Gotha

[22] Ib.

[23] San Lucas, Hechos de los Apóstoles (2, 44 y 45). En negrita, nuestro.

[24] Peter McLaren, Pedagogía crítica y cultura depredadora.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

diversidad no debiera ser al modo del planteo multiculturalista de Charles Taylor en su libro "Política del reconocimiento", para quien reconocer la igual dignidad de las distintas formas de vida como potenciales productoras de bienes, no significa caer en la fácil aceptación de cualquier valor efectivamente producido; es que si bien Taylor equipara *a priori* el potencial de toda cultura, el reconocimiento mayor o menor de una ciudadanía cultural dependerá del grado de integración de esa cultura en la comunidad.[25] Es decir, hay ausencia de procesos interculturales dentro de un espectro de relaciones de poder simétricas, con lo que podemos concluir en una especie de "tolerancia" o "soportar al otro por cuanto se adecua a mí".

El derecho igual para todos o la igualdad de oportunidades no condice con el espíritu freireano, tampoco el tolerar al otro. Importa la comunidad de vida educativa, comunidad tal que desde los criterios de mercado es pretendidamente astillada, donde la diversidad tiende a no contemplar el mundo común que media el diálogo. Para nuestro pensador importa "la concepción problematizadora y la superación de la contradicción educador-educando: nadie educa a nadie – nadie se educa a sí mismo - , los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo."[26]

Por eso Paulo Freire (2004: pp. 24 - 25), en Pedagogía de la Autonomía, haciendo alusión al estudio, nos alerta acerca de una igualdad ilusoria que debemos cuestionar: "por ello la relevancia de preguntas que inspiren la praxis educativa: ¿En favor de qué estudio? ¿En favor de quién? ¿Contra qué estudio? ¿Contra quién estudio?"[27] Freire dedica ese texto a maestros y profesores de la escuela pública, por lo que el subtítulo del mismo es "saberes necesarios para la práctica educativa", práctica educativa tal que implica "lucha", lucha con sentido a favor del pueblo, en contra de todo tipo de ausencia de crítica y en contra de todo tipo de opresión. Así nos dice:

> ¿Qué otra cosa es mi neutralidad sino una manera tal vez cómoda, pero hipócrita, de esconder mi opción o mi miedo de denunciar la injusticia? 'Lavarse las manos' frente a la opresión es reforzar el poder del opresor, es optar por él. ¿Cómo puedo ser neutral frente a una situación, no importa cuál sea, en que el cuerpo de las mujeres y de los hombres se vuelve puro objeto de expoliación y de ultraje?[28]

Por ende, la lucha por la justicia de modo solidario constituye el punto de partida para superar la opresión, pero no la igualdad y, a tal efecto, para superar la fragmentación social. Y aquí vale señalar, a manera de alerta, lo que nos dice Boaventura de Sousa Santos:

> Los que resisten a la dominación del capitalismo, del colonialismo, del racismo, de la islamofobia y del patriarcado tienen que unirse, articularse. Porque la tragedia de

[25] Daniel Berisso, "Charles Taylor: Comunitaristas y liberales en el marco de la cultura posmoderna", en Reigadas, Cristina María (Comps.), Entre la norma y la forma, pp. 171-186.
[26] Paulo Freire, Pedagogía del oprimido, p. 50
[27] Paulo Freire, Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa.
[28] Ib., p.35.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

> nuestro tiempo es que la dominación está unida, es decir, el capitalismo actúa junto con el colonialismo y el patriarcado, y la resistencia está fragmentada. Las mujeres luchan contra el patriarcado, pero se olvidan del colonialismo, del racismo, de la islamofobia o del capitalismo. Los sindicatos, cuando luchan en contra del capitalismo, se olvidan del racismo y se olvidan del patriarcado... Estamos muy fragmentados.[29]

Mientras la resistencia se encuentre fragmentada no hay posibilidad de certezas, de ninguna de ellas, tampoco de liberación. A su vez, en la lucha docente tiende a ser más fuerte un posicionamiento reactivo que activo, pasivo que creativo, donde la resistencia predomina sobre la acción creadora. Por ello, dentro de los aires neoliberales, constantemente la "lucha docente" se resume en "defensa de la escuela pública". Es una especie de sentido que pareciera mostrar síntomas de cierta paranoia, en tanto siempre nos hallamos en defensa reactiva. En cambio, Paulo Freire apela a una transformación creadora, pero no desde la bandera de la igualdad, sino desde la lucha como "esfuerzo" comunitario para superar las condiciones de opresión e injusticia.

La igualdad es un principio que nace con el liberalismo del siglo XVIII. Ya lo criticaba Marx cuando decía que:

> Allí donde el Estado político ha alcanzado su verdadero desarrollo, lleva el hombre, no sólo en el pensamiento, en la conciencia, sino en la realidad, en la vida, una doble vida, una celestial y otra terrenal, la vida en la comunidad política, en la que se considera como ser colectivo, y la vida en la sociedad civil, en la que actúa cómo particular; considera a los otros hombres como medios, se degrada a sí mismo como medio y se convierte en juguete de poderes extraños.[30]

Los seres humanos somos "iguales" en el plano de lo celestial, en el plano de la forma vacía de contenido real, mientras en el plano terrenal es la opresión que asfixia a la vida genérica. Consideremos la impronta jurídico-política de la expresión "todos los hombres son iguales ante la ley", en la que las contradicciones reales propias de la explotación u opresión son silenciadas. Entre tanto, Paulo Freire tiene como suelo a los hombres que sufren la explotación, aún a los hombres que internalizan al opresor y oprimen a sus propios hermanos de sufrimiento. Es desde ahí que enfoca el movimiento educativo liberador con un sesgo fuertemente profético. "La pedagogía del oprimido es, pues, liberadora de ambos, del oprimido y del opresor. Hegelianamente diríamos: la verdad del opresor reside en la conciencia del oprimido."[31]

Finalizando este parágrafo, valga aclarar, también, que en el primer gran libro y en el último que escribió antes de fallecer, Freire jamás pronuncia el término "derechos humanos". ¿Por qué será? Quizá cometa un exabrupto académico, académicamente

[29] Boaventura de Sousa, "Tragedia: "La dominación está unida y la resistencia está fragmentada".
[30] Carlos Marx, Sobre la cuestión judía, p. 7.
[31] Ernani María Difiori, "Aprender a decir su palabra", p. 6, en Freire, Paulo. Pedagogía del oprimido.

"incorrecto", al establecer una interrogante dejando abierta, en virtud de lo dicho, la posibilidad de su dilucidación.

Ponernos en palabras, mediando el mismo mundo dialógicamente, indica un espíritu netamente freireano. Sin embargo, ¿qué acontece con determinadas palabras y lecturas desde el poder hegemónico en el que dicho espíritu es ausente?

PAULO FREIRE Y LA LECTURA DEL MUNDO

He aquí una lectura del mundo falsa por la tergiversación del pensamiento de Paulo Freire. La ONG Enseña por México señala lo siguiente:

> Los problemas de inseguridad, corrupción e inequidad económica son originados por la pobre e ineficaz labor educativa que, más que formar ciudadanos cívicos, reflexivos y responsables, forma sujetos endebles y proclives a la continuación de las fallas. Paulo Freire apuntó que: 'La educación no cambia al mundo; cambia a las personas que van a cambiar al mundo…' En un momento como el que actualmente atraviesa México, sumido en una de las peores crisis sociales de su historia, resulta de vital importancia revalorizar esta frase no como un mero discurso oportunista sino como una verdadera opción de cambio.[32]

¿Y por qué es falsa? Aquí aparece el verdadero contexto en el que se ubica la afirmación, que pretende atribuir a Freire, culpabilizando a la escuela de los problemas del presente histórico, sacando de foco, desde una lectura actual, al origen del problema: un capitalismo de base financiera-especulativa-parasitaria, globalizado y neoliberal, de distanciamiento social, colonizador y distópico con alta tecnología, depredador, racista y patriarcal. Es entonces que, también, la ONG matriz, *Teach for America*, pone en boca de uno de sus adherentes: "Also, I read a book called *Pedagogy of the Oppressed* by Paulo Freire, and it resonated with me how education is important, and how I wanted to make a difference in students' lives."[33]

Nuestro tiempo histórico, neoliberal capitalista, se caracteriza discursivamente por la conversión de los lenguajes liberadores en una semántica de los discursos propios del mercado. Se descontextualiza a Freire, amén de que se apunta únicamente a los estudiantes y no a la educación problematizadora/liberadora, cuya superación aparece en la relación educado-educando. La educación liberadora es tal en tanto supera la opresora contradicción entre el educador y el educando al modo del perfil bancario. Reiterando lo trabajado más arriba, es la institución escolar la que a través de su multiplicidad de interrelaciones debiera superar lo bancario de la educación. Por ende, desde dicha perspectiva no vale decir que el

---

[32] Enseña por México http://www.imcreator.com/html_src/static-299f57ac4b14c4f?center_content=TRUE (consulta: 28/08/2020)

[33] "Pues bien, leí un libro llamado *Pedagogía del oprimido"*, resonó en mí el cómo la educación es importante y cómo hacer la diferencia en la vida de los estudiantes." Traducción del autor.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

centro del proceso educativo es el alumno, sino que el centro debiera ser la escuela misma. ¿Es esto posible en la realidad presente cuando un sistema normativo asfixia las posibilidades de creatividad?, ¿cuándo existen diversos discursos (en texto, en conferencias o foros, etc.) que más que nada van dirigidos a los simples docentes con el riesgo de culpabilizarlos y no van dirigidos a todos los estamentos del sistema educativo?

La original y originaria propuesta liberadora, cuyo valor es su sentido o espíritu y no un recetario o protocolo a seguir, nos muestra otro sendero.

Paulo Freire, en su Pedagogía del Oprimido[34], formula un marco teórico desde el que se potencia la creación, señalando entre otros lo siguiente:

> "…los trabajos educativos… deben ser organizados con los oprimidos, en el proceso de su organización." Freire, Paulo (1970: 35).
>
> "Sólo cuando los oprimidos descubren nítidamente al opresor, y se comprometen en la lucha organizada por su liberación, empiezan a creer en sí mismos, superando así su complicidad con el régimen opresor." Freire, Paulo (1970: 45).
>
> El "…contenido programático de la educación…/debe ser/ acrecentar la lucha revolucionaria." Freire, Paulo (1970: 78).
>
> "…no establecemos ninguna dicotomía entre el diálogo y la acción revolucionaria, como si hubiese un tiempo de diálogo y otro, diferente, de revolución. Afirmamos, por el contrario, que el diálogo constituye la 'esencia' de la acción revolucionaria." Freire, Paulo (1970: 121).
>
> "…conceptos como los de unión, organización y lucha, son calificados sin demora como peligrosos. Y realmente lo son, para los opresores, ya que su 'puesta en práctica' es un factor indispensable para el desarrollo de una acción liberadora." Freire, Paulo (1970: 127).
>
> "…unidos y organizados, harán de su debilidad una fuerza transformadora, con la cual podrán recrear el mundo, haciéndolo más humano." Freire, Paulo (1970: 131).
>
> "…es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo" Freire, Paulo (1970: 32).

Pero, bajemos ahora al aula de la escuela pública (¿no será mejor decir, acaso, *"subamos"* al aula de la escuela pública?), pues es en esa práctica donde se puede verificar o no la vigencia de Freire. Recordemos, al respecto, la segunda Tesis sobre Feuerbach de Carlos Marx:

> El problema de si al pensamiento humano se le puede atribuir una verdad objetiva, no es un problema teórico, sino un problema práctico. Es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poderío, la terrenalidad de su

[34] Paulo Freire, Op. Cit.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

> pensamiento. El litigio sobre la realidad o irrealidad de un pensamiento que se aísla de la práctica es un problema puramente escolástico.[35]

Veamos algunas brevísimas afirmaciones de Paulo Freire, las que no requieren de reiterados y redundantes comentarios por su prístina claridad.

PAULO FREIRE Y LA LECTURA DE TEXTOS

- No vale en una educación liberadora el "copiar y pegar", sea la lectura de un texto oral o escrito, bajo soporte de papel o digital. "Cualquier texto necesita de una cosa: que el lector o la lectora se entregue a él de forma crítica, crecientemente curiosa."[36] Freire, Paulo (2004: 10).
- No vale en una educación liberadora un texto con el que me conecto solamente para cumplir con una formalidad. "La verdadera lectura me compromete de inmediato con el texto que se me entrega y al que me entrego y de cuya comprensión fundamental también me convierto en sujeto." Freire, Paulo (2004: 15).
- No vale en una educación liberadora una lectura sin un compromiso ético comunitario, económico político[37], que no impele a la fuerza de la utopía en contraste con la distopía. "… el saber-hacer de la autorreflexión crítica y el saber-ser de la sabiduría, ejercitados permanentemente, pueden ayudarnos a hacer la necesaria lectura crítica de la verdadera causa de la degradación humana y de la razón de ser del discurso fatalista de la globalización." Así, importa "…respetar la lectura del mundo del educando para superarla". Freire, Paulo (2004: 6 y 55).
- No vale en una educación liberadora el que los alumnos lean sin comprometernos con la lectura del mundo que ellos hacen, lectura tal que nos interpele y nos modifique para que ellos puedan interpelarnos. "Como educador necesito ir 'leyendo' cada vez mejor la lectura del mundo que los grupos populares con los que trabajo hacen con su contexto inmediato y del más amplio del cual el suyo forma parte." Freire, Paulo (2004: 37).
- No vale en una educación liberadora, por lo que señalamos anteriormente, la lectura de la palabra sin el "suelo" de la lectura del mundo. "La lectura del mundo (saber hecho de experiencia) siempre precede a la lectura de la palabra", siempre dentro del movimiento dialéctico "entre la lectura del mundo y la lectura de la palabra." Freire, Paulo (2004: 37 y 39).
- No vale en una educación liberadora centrarnos en el aprendizaje de la lengua sin centrarnos inicialmente en la lectura y escritura de la realidad. "Y puesto que

[35] Carlos Marx, "Tesis II", en Once Tesis sobre Feuerbach.
[36] Ídem, p. 10.
[37] Denominamos "economía política" a las condiciones materiales y simbólicas de la reproducción y producción de la vida dentro del sistema capitalista, desde donde los seres humanos viven y conviven, utópica o distópicamente, desde donde ven-juzgan-actúan o ni ven-ni juzgan-ni actúan, desde donde se sienten afectados o se sienten desafectados.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

entendemos la alfabetización de esta manera, es decir como una acción cultural al servicio de la reconstrucción de nuestro país y no simplemente como la tarea de enseñar a leer y escribir, en ciertas regiones puede darse el caso de que nuestro trabajo con la población deba centrarse inicialmente en la 'lectura' y la 'escritura' de la realidad y no en el aprendizaje de la lengua." Dicha afirmación, como las siguientes, se encuentran en el texto freireano "Cartas a una Joven Nación. Leer la realidad para aprender a leer y escribir". "Cabe insistir en que al 'leer' la realidad, el animador no debe anularse, escuchando simplemente lo que el grupo dice, ni tampoco hacer él la decodificación para el grupo. La decodificación es un diálogo de los alfabetizandos entre sí. Y esa 'lectura de la realidad', al ser descodificada, se transforma forzosamente en una 'relectura' en la cual animadores y alfabetizandos juntos pueden ir superando las formas ingenuas de comprender su mundo."[38]

- En "Cartas a quien pretende enseñar"[39], Freire nos explica que no vale en una educación liberadora la violencia de egresados semianalfabetos, sea de la escuela primaria como de la escuela secundaria, en tanto la enseñanza sea "la de castrar el cuerpo consciente y hablante de mujeres y de hombres prohibiéndoles leer y escribir, con lo que se limitan en la capacidad de, leyendo el mundo, escribir sobre su lectura, y al hacerlo repensar su propia lectura."
- Vale en una educación liberadora "desafiar al pueblo a leer críticamente el mundo" que es siempre "una práctica incómoda para los que apoyan su poder en la 'inocencia' de los explotados"[40]. De ahí que, ética, pedagógica y políticamente es relevante "… la importancia del acto de leer, que implica siempre percepción crítica, interpretación y 'reescritura' de lo leído."[41]

Hasta aquí, nuestro derrotero fue genérico. Vayamos como caso concreto a una problemática pedagógico-didáctica dentro del aula de la escuela pública, tal cual es la enseñanza de la filosofía con alumnos adolescentes de sectores populares.

PROBLEMÁTICA EN EL ÁMBITO ESCOLAR, EL AULA DE LA ESCUELA PÚBLICA: LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

Desde la histórica profusión de una especie de intelectualismo y el opuesto neoliberal neuro/emocional, la escuela se encuentra en una encrucijada: entre el deseo del pensamiento crítico y una realidad normativa asfixiante. Pero, dicha encrucijada solamente es apreciada en los escasos sectores que propugnan una educación liberadora, donde Paulo Freire es un ignoto en la praxis y pocas veces proclamado, empero no con la actual crudeza del temor a su mención en las escuelas públicas del Brasil.

38 Paulo Freire, Cartas a una joven nación. Leer la realidad para aprender a leer y escribir.
39 Paulo Freire, Cartas a quien pretende enseñar, p.6.
40 Ib., p.127.
41 "La importancia del acto de leer", en Paulo Freire, La importancia de leer y el proceso de liberación.

Así, enseñar filosofía en la escuela secundaria de sectores populares en grandes concentraciones urbanas ¿sería, acaso, un deseo imposible? Al respecto, entre otros, consideremos que…

- el pensamiento crítico no se disocia de la libertad, por lo que no es posible exigirlo normativamente, por ejemplo, al modo de "si pensás críticamente, según el modo individual, merecés un 10 como calificación";
- como tendencia, los alumnos de los grandes sectores populares no han ingresado en la denominada era de Gutenberg[42] según los requerimientos del siglo XXI[43], así como son analfabetos en la lectura crítica de imágenes multimediales, donde importan crucialmente las implicadas por las tecnologías de la información y la comunicación;
- el diálogo es un ausente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde el "copiar y pegar" es una constante;
- la configuración de las jóvenes subjetividades se establece más como un "agregado de individualidades", sin la construcción de un "estar" político comunitario;
- mientras que la "lucha docente" tiende a reducirse fundamentalmente a la inmediatez de lo salarial y no a una praxis pedagógica problematizadora/liberadora en el aula de la escuela pública, lo que menta, salvadas las distancias, a la alienación o "pérdida de sí mismo" respecto de la actividad productiva[44], y que se fenomeniza como el "malestar en la docencia".

Entonces, ¿cómo enseñar filosofía para que los alumnos aprendan filosofía desde las condiciones precedentes? ¿Acaso sería un deseo frustrado? Ni que hablar de procesos práxicos dialógico-interculturales liberadores. El escrito que ya finalizo, ¿es frustrante o esperanzador? He aquí una interrogante políticamente incorrecta, porque sugiero al lector pensar acerca de la siguiente pregunta: ¿cuál es el espíritu de la propuesta freireana para nuestra escuela pública? Más aún, pues nos hallamos en época de las *fake news* o noticias falsas y de las *deep fakes* o falsificaciones profundas, en la que "surge una apatía hacia la realidad. He aquí un virus real, y no un virus de ordenador, el que causa una conmoción."[45]

---

[42] No es éste el lugar para plantear que ya los chinos habían inventado la imprenta, ni el lugar para plantear el valor de las diferentes lenguas y no solamente de la lengua oficial.

[43] Esa imprenta fue creada en el año 1440. Es antecedente de la posibilidad de la misma escuela pública en el siglo XIX.

[44] "… el trabajo es algo *externo* al obrero… por tanto, el obrero no se afirma, sino que se niega en su trabajo, no se siente bien, sino a disgusto, no desarrolla sus libres energías físicas y espirituales… Por tanto, el obrero sólo se siente en sí fuera del trabajo… No representa, por tanto, la satisfacción de una necesidad, sino que es, simplemente, un *medio* para satisfacer necesidades extrañas a él." Carlos Marx, Manuscritos Económico-Filosóficos, p. 65; según se explicita en el capítulo primero de esta obra.

[45] Byung-Chul Han, "La emergencia viral y el mundo de mañana." La cita hace referencia al pánico que ocasiona la pandemia del coronavirus.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

CONSIDERACIONES FINALES, ¿O INICIALES?, ACADÉMICAMENTE INCORRECTAS

Cuando me inicié en la docencia, año 1970, creía en la posibilidad efectiva de un mundo más justo y solidario. A mis 77 años, en el ocaso de mi vida biológica, el horizonte de dicho mundo se presenta cada vez más lejano. Incertidumbre y distopía son producidas por el poder hegemónico, ante el que no hay que sucumbir. El presente se hace casi sempiterno cual jaula de hierro, difícilmente franqueable.

La lucha docente se planteó más que nada por el presupuesto y el salario, abandonando a los alumnos bajo el pretexto de defenderlos. No fue una lucha desde las condiciones materiales y simbólicas de una educación crítica bajo pretensión revolucionaria, con los alumnos y no sin ellos, en el más prístino sentido freireano.

A pesar de todo, seguimos creyendo en la reproducción y producción de la vida comunitaria, gritando en el aula de la escuela pública "Paulo Freire ha muerto, ¡viva Paulo Freire!"

Referencias bibliográficas

Berisso, Daniel (1998). "Charles Taylor: Comunitaristas y liberales en el marco de la cultura posmoderna." En *Reigadas, Cristina María (Comp.), Entre la norma y la forma* (pp. 171-186). Buenos Aires: Ed. Eudeba.

Brenner, M. (2015). "El currículum escolar: entre la ley o la vida." Disponible en: https://rebelion.org/el-curriculum-escolar-entre-la-ley-o-la-vida/ (consulta: 18/07/2019).

Difiori, Ernani María (1970) "Aprender a decir su palabra." En *Freire, Paulo. "Pedagogía del oprimido."*

Enseña por México http://www.imcreator.com/html_src/static-299f57ac4b14c4f?center_content=TRUE (consulta: 28/08/2020)

Freire, Paulo (1970). "Pedagogía del oprimido." Disponible en: http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf (consulta: 10/02/2020).

Freire, Paulo. (1980) "Cartas a una joven nación. Leer la realidad para aprender a leer y escribir." Disponible en: https://grandeseducadores.files.wordpress.com/2015/07/cartas-a-una-joven-nacion-leer-la-realidad-para-aprender-a-leer-y-escribir.pdf (consulta: 23/020/2020).

Freire, Paulo. (1991) "La importancia del acto de leer." En "*La importancia de leer y el proceso de liberación."* México. Siglo XXI Editores. https://grandeseducadores.files.wordpress.com/2015/07/la-importancia-del-acto-de-leer-capc3adtulo-de-la-importancia-de-leer-y-el-proceso-de-liberacion.pdf (consulta: 10/02/2020).

Freire, Paulo (1996). "Pedagogía de la autonomía." Sao Paulo, Brasil. Ed. Paz e Terra, disponible en: http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/UNIDAD%207%20-%20Freire%20Paulo%20-%20Pedagog%C3%ADa%20de%20la%20autonom%C3%ADa.pdf (consulta: 20/04/2020).

Freire, Paulo (2004). "Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa." Sao Paulo. Paz e Terra.

Freire, Paulo (2010). "Cartas a quien pretende enseñar." Buenos Aires. Siglo XXI Editores. Disponible en: http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Para-educadores-Paulo-Freire-Cartas-a-Quien-Pretende-Ensenar-2002.pdf (consulta: 25/02/2020).

Gouveia, M. (2015). "O fracasso da educação brasileira é justamente porque nunca se aplicou Paulo Freire", disponible en: https://www.jornalopcao.com.br/entrevistas/o-fracasso-da-educacao-brasileira-e-justamente-porque-nunca-se-aplicou-paulo-freire-55562/ Artículo del 31/12/2015. (consulta: 5/4/2020)

Han, Byung-Chul. (2020). "La emergencia viral y el mundo de mañana." Disponible en: https://elpais.com/ideas/2020-03-21/la-emergencia-viral-y-el-mundo-de-manana-byung-chul-han-el-filosofo-surcoreano-que-piensa-desde-berlin.html?rel=lom (consulta: 24/03/2020).

Hinkelammert, Franz. (1998) “El grito del sujeto”. Editorial DEI. San José, Costa Rica. Pgs. 181-182.

Istoé. (2000) Maior educador brasileiro de todos os tempos, Paulo Freire só é homenageado no Exterior. https://istoe.com.br/36451_O+ESQUECIDO/ (consulta: 5/4/2020)

Maquinana, R. (2015). Teaching flows through Teach For America corps member Taylor Hamilton’s blood. Read why it was imperative he continue the family business at home in Hawai'i. Disponible en: https://www.teachforamerica.org/top-stories/third-generation-teacher-comes-home-hawaii (consulta: 17/09/2017).

Marx, Carlos. (s/a) “Once Tesis sobre Feuerbach”. Tesis II. Disponible en: http://www.ehu.eus/Jarriola/Docencia/EcoMarx/TESIS%20SOBRE%20FEUERBACH%20Thesen%20ueber%20Feuerbach.pdf

Marx, Carlos (1843:7) “Sobre la cuestión judía.” En http://www.archivochile.com/Marxismo/Marx%20y%20Engels/kmarx0035.pdf (consulta: 28/08/2020)

Marx, Carlos. (2000). “Crítica al Programa de Gotha.” Disponible en: http://190.186.233.212/filebiblioteca/Ciencias%20Sociales/Karl%20Marx%20-%20Critica%20del%20programa%20de%20Gotha.pdf (consulta: 17/01/2020).

McLaren, Peter (1997). “Pedagogía crítica y cultura depredadora.” México. Editorial Paidós.

Nannyonjo, H.,Fernando, C., Oommen, A. y Sampat, S. (2020). Cómo dirigir las escuelas en medio de tiempos inciertos. Disponible en: https://blogs.worldbank.org/es/voces/como-dirigir-las-escuelas-en-medio-de-tiempos-inciertos?cid=ECR_E_NewsletterWeekly_ES_EXT&deliveryName=DM74460 (consulta: 5/08/2020)

Semana (2019). Bolsonaro contra el pensamiento crítico en Brasil. Disponible en: https://www.semana.com/educacion/articulo/bolsonaro-contra-paulo-freire-el-nuevo-rumbo-educativo-de-brasil/603936 (consulta: 2/4/2020).

SUTEBA, (S/A). Paulo Freire es declarado patrono de la educación del Brasil. Disponible en: https://www.suteba.org.ar/paulo-freire-es-declarado-patrono-de-la-educacin-del-brasil-8734.html (consulta: 15/06/2018)

UNESCO (1990. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos). “Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje”. Jomtien, Tailandia. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa (consulta: 15/02/2020).

UNESCO (1990). Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". Disponible en: https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf (consulta: 15/08/2020).

Acerca del autor

Miguel Andrés Brenner es profesor en Filosofía y Pedagogía egresado del Instituto del Profesorado del Consejo Superior de Educación Católica –Consudec-(1970), licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires -UBA-(1976) y profesor en Sociología, UBA (1978), investigador en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA desde 2001. Autor y co-autor de libros, artículos en publicaciones especializadas. Expositor en jornadas, congresos, etc.

El legado pedagógico de Paulo Freire: una pedagogía de la esperanza que nos invita a realizar una lectura crítica del mundo y soñar con las posibilidades de transformación en un mundo ético y profundamente solidario

The pedagogical legacy of Paulo Freire: a pedagogy of hope that invites us to make a critical reading of the world and dream of the possibilities of transformation in an ethical and deeply supportive world

María Verdeja Muñiz[1]

[1]Universidad de Oviedo (España), e-mail: verdejamaria@uniovi.es
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0499-9248

Resumen: En el artículo realizamos una reflexión teórica sobre las aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire (1921-1997). Dada la diversidad de temáticas que abarca el autor, realizamos un primer acercamiento a su pensamiento pedagógico-político y para ello lo hacemos a través de un breve recorrido biográfico transitando por las principales etapas vitales de su vida. El gran educador brasileño fue una persona que tuvo una especial preocupación por el *otro*, por denunciar las injusticias y por mostrarnos que los seres humanos tenemos en nuestras manos las posibilidades del cambio y de la transformación. Para abordar todas estas cuestiones, según Freire, es necesario hacerlo a partir de la lectura crítica del mundo en el que vivimos. Para profundizar más y comprender aspectos esenciales de su vida y también de su obra, lo hacemos de la mano de personas cercanas al autor que han tenido la oportunidad de convivir y trabajar junto a él y conocen, en profundidad, su legado pedagógico. Fruto de este recorrido por su obra pedagógica, ofrecemos unas reflexiones que invitan a poner la mirada en la vigencia y actualidad de sus planteamientos. La pedagogía de Freire propone una lectura crítica del mundo que no genere desesperanza, sino que permita ver las resistencias, las formas de salir adelante, de construcción de lo nuevo, las posibilidades permanentes que tenemos los seres humanos de reconstruir nuestra vida. Freire habló de la esperanza como una cuestión inherente a la práctica docente recordando, al mismo tiempo, que el cambio aunque difícil, es posible.

Palabras clave: Paulo Freire, educación problematizadora, esperanza, cambio, utopía

Abstract: In the article, we carry out a theoretical reflection on the contributions of Paulo Freire's pedagogy (1921-1997). Given the diversity of themes that Freire covers, we make a first approach to his pedagogical-political thought and for this we do it through a brief biographical journey through the main life stages of the author. The great Brazilian educator was a person who had a special concern for the other, for denouncing injustices and for showing us that human beings have in our hands the possibilities of change and transformation. In order to address all these questions, according to Freire, it is necessary to do so from a critical reading of the world in which we live. To delve deeper and understand

essential aspects of his life and also of his work, we do so with people close to the author who have had the opportunity to live and work with him and know, in depth, his pedagogical legacy. As a result of this journey through his pedagogical work, we offer some reflections that invite us to look at the validity and timeliness of his approaches. Freire's pedagogy proposes a critical reading of the world that does not generate hopelessness, but rather allows us to see the resistance, the ways to get ahead, the construction of the new, the permanent possibilities that human beings have to rebuild our lives. Freire spoke of hope as an inherent issue in teaching practice, remembering, at the same time, that change, although difficult, is possible.

Keywords: Paulo Freire, problem-posing education, hope, change, utopia

Recepción: 18 de abril 2020
Aceptación: 21 de septiembre de 2020

Forma de citar: Verdeja, María. (2020). El legado pedagógico de Paulo Freire: una pedagogía de la esperanza que nos invita a realizar una lectura crítica del mundo y soñar con las posibilidades de transformación en un mundo ético y profundamente solidario. *Voces de la educación, número especial*, 50-67.



El legado pedagógico de Paulo Freire: una pedagogía de la esperanza que nos invita a realizar una lectura crítica del mundo y soñar con las posibilidades de transformación en un mundo ético y profundamente solidario.

INTRODUCCIÓN

Hablar de Paulo Freire (1921-1997) no es una tarea sencilla, al menos para quien escribe estas líneas, puesto que implica un gran desafío pedagógico, intelectual, cultural, social, político, antropológico, filosófico, educativo, etc.; y en ocasiones, el miedo a quedarse muy lejos del significado y grandeza de su obra. Para comprender lo que significa su legado pedagógico y su forma de entender la educación, es fundamental entender la influencia que ha ejercido en Freire el contexto histórico que le tocó vivir, ya que fue en ese contexto social, político, cultural, educativo, en el que han surgido muchas de sus propuestas y planteamientos pedagógicos.

Paulo Freire es recordado por aquellos que han trabajado junto a él como un educador que elaboró una propuesta de educación como arte, ciencia y política. Por eso lo muestran centrado en el análisis sistemático de los problemas pedagógicos en conjunción con los problemas políticos y sociales. Toda su obra se asienta sobre la base y la creencia de que otro mundo es posible –la sana utopía– en la búsqueda de la coherencia y en el desarrollo permanente de una actitud crítica y autocrítica.

Por otra parte, también nos parece interesante insistir en la importancia y vigencia de su pensamiento, puesto que tenemos la sensación de que hoy en día es un autor que se encuentra *silenciado* y algunos incluso piensan que, está “desfasado”. Algunos autores (Avilés, 2012) señalan que al igual que durante las décadas de los 70, 80 e incluso 90’s; Freire y sus planteamientos despertaban gran interés; por lo que creemos firmemente que es necesario poner en valor las aportaciones de su pedagogía y queremos visibilizar la vigencia y actualidad de sus planteamientos.

Hemos pasado de hablar de esperanzas y sueños para conseguir un mundo mejor, más justo y menos malvado, donde el marco regulador de la convivencia fuese el marco de los Derechos Humanos; a hablar en términos de competencias. Se impone ser “competente” para triunfar social y profesionalmente. Cuando hablamos usamos un lenguaje que, en ocasiones, está rodeado de términos eufemísticos (calidad, excelencia, competencia, éxito…) y ese lenguaje, tal vez, está carente de otros términos tales como: esperanza, sueños, cambio, transformación, utopía… como así nos proponía Freire. Por estos y otros motivos sobre los que reflexionamos a lo largo de este texto, nos parece necesario conocer y poner en valor el mensaje del educador brasileño y reflexionar sobre algunas de sus aportaciones político-pedagógicas.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

PAULO FREIRE: BREVE RECORRIDO BIOGRÁFICO PARA CONOCER AL EDUCADOR

Paulo Reglus Neves Freire nació el 19 de septiembre de 1921 en Recife, capital del estado brasileño de Pernambuco, una de las partes más pobres de ese extenso país latinoamericano. Educado en una familia de clase media, su padre, Joaquín Temístocles Freire, era oficial de la policía militar de Pernambuco. Su madre, Edeltrudis Neves Freire, también era oriunda de Pernambuco. Freire recuerda que vivió en un ambiente hogareño, bastante cálido, y esto sería una inspiración que le influiría en su forma de trabajar: En la entrevista realizada por *Cuadernos de Pedagogía* (1975) Freire relata lo siguiente: "Con ellos aprendí el diálogo que he tratado de mantener con todo el mundo, con los hombres, con Dios, con mi mujer, con mis hijos" (p.1).

En 1931, por dificultades económicas derivadas de la crisis mundial de 1928-1932, la familia Freire, pese a intentar mantener su nivel de vida de clase media, se ve obligada a trasladarse a Jaboatao, lugar donde fallece su padre. Con esta situación la vida de Freire se complica bastante, como así relata en la entrevista de Cuadernos de Pedagogía (1975), conoció el hambre y el sufrimiento, situaciones que lo llevan a madurar a temprana edad:

> En Jaboatao perdí a mi padre. En Jaboatao experimenté lo que es el hambre y comprendí el hambre de los demás. En Jaboatao, niño aún, me convertí en un hombre, gracias al dolor y al sufrimiento que sin embargo no me sumergieron en las sombras de la depresión (p.1).

Cuando terminó la etapa educativa de secundaria Freire se matriculó en la Universidad de Recife, en la Facultad de Derecho y, pese a que tuvo que interrumpir sus estudios en varias ocasiones para ayudar económicamente a su familia, consiguió, no sin dificultad, su graduación. El título de licenciado en derecho permitió a Freire ejercer como abogado y en sus comienzos trabajó en un sindicato en el que daba conferencias sobre cuestiones jurídicas a los sindicalistas de los suburbios de Recife. Compaginaba dicha tarea con la enseñanza en las escuelas secundarias brasileñas, donde enseñaba portugués.

Sin embargo, al poco tiempo de empezar, Freire abandonó su trabajo en el sindicato como abogado porque en ocasiones le suponía entrar en contradicción con sus principios y valores y eso le hacía sentirse muy incómodo, como así recordaba en la citada entrevista:

> Abandoné el derecho después de la primera causa. Un asunto de deudas. Después de hablar con el joven dentista, deudor tímido y vacilante, lo dejé ir en paz: "que se pase sin mí, que prescinda del abogado; me sentía muy contento de no serlo en adelante (Cuadernos de Pedagogía, 1975, p. 2).

En 1944 se casa con Elza María Costa de Oliveira, profesora de enseñanza primaria, que lo introduce en el mundo de la cultura y la educación. Según algunos autores (Gerhardt, 1993) ella le alentó en su análisis sistemático de los problemas pedagógicos. Hasta su muerte repentina, en 1986, su influencia en la labor práctica y teórica de Freire fue muy grande. Fruto de este matrimonio nacen cinco hijos. En su hogar, Freire, intenta desarrollar el mismo ambiente de diálogo que vivió en su casa durante la infancia.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Las relaciones de Freire con los sindicatos dirigidos por el Estado le ayudaron a obtener un puesto en el Servicio Social de la Industria (SESI) en calidad de Jefe del Departamento de Educación y Cultura. En 1946 fue nombrado director del Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social en el Estado de Pernambuco. Durante este tiempo Freire está trabajando principalmente con campesinos analfabetos. En esa época, leer y escribir eran requisitos imprescindibles para votar en las elecciones presidenciales brasileñas. Esta experiencia será crucial para desarrollar posteriormente su método de alfabetización, como así recuerda: "de 1946 a 1954, hice las primeras experiencias que me conducirían más tarde al método que inicié en 1961" (Op. cit., 1975, p. 2).

Su paso por el SESI, igualmente, será fundamental para algunas de sus obras más conocidas como así lo revela el propio Freire (1993): "*La Pedagogía del oprimido* no podría haberse gestado en mí sólo por causa de mi paso por el SESI, pero mi paso por el SESI fue fundamental, diría incluso indispensable, para su elaboración" (p. 16).

En 1961 fue nombrado director del Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Recife y, en 1962 tuvo la primera oportunidad de aplicar de manera significativa sus teorías, cuando enseñó a leer y escribir a 300 trabajadores de plantíos de caña de azúcar en tan sólo 45 días. En este marco surge el programa de alfabetización y la creación de los *Círculos de Cultura* que posteriormente extiende por toda la región. Paulo Freire, desarrolla un método de alfabetización que no se conforma con enseñar a leer y escribir, sino que busca producir un cambio efectivo y real en las personas y en el mayor conocimiento del mundo que las rodea. Se plantea como un método participativo que tiene como base principal el compromiso de las personas participantes.

El *método* tuvo un éxito arrollador en todo Brasil. Gracias a él, toda la población analfabeta (40 millones de personas en aquel momento) podría alfabetizarse y así tener derecho de voto y adquirir conciencia de los problemas del país. Las fuerzas reformistas e izquierdistas apoyaron a Freire y a su equipo, a quienes se encargó la tarea de aplicar un plan nacional de alfabetización (Gerhardt, 1999).

En 1964 un golpe de Estado militar puso fin al proyecto. Freire fue encarcelado como traidor durante 70 días, acusado de ser "un revolucionario y un ignorante". Así lo recuerda el propio Paulo Freire:

> El golpe de estado (1964) no solamente detuvo todo el esfuerzo que hicimos en el campo de la educación de adultos y de cultura popular, sino que me llevó a prisión por cerca de 70 días (con muchos otros comprometidos en el mismo esfuerzo). Se me sometió durante cuatro días a interrogatorios que continuaron después en el IPM de Río. Me libré refugiándome en la embajada de Bolivia en septiembre de 1964. En la mayor parte de los interrogatorios a los que se me sometió lo que se quería probar, además de "mi ignorancia absoluta" (…) era el peligro que yo representaba (Op. cit., 1975, p.2).

Tras un breve exilio en Bolivia, en octubre de 1964, otro golpe de Estado sorprende a Freire, quien nuevamente tiene que emigrar, siendo su nuevo destino Chile, donde aterriza en noviembre del mismo año. La experiencia de vivir en el exilio no ha sido tarea fácil y por eso dice Freire (1993):

> "En el fondo, es muy difícil vivir en el exilio, convivir con todas las nostalgias diferentes –la de la ciudad, la del país, la de las gentes, la de cierta esquina, la de la comida–, convivir con la nostalgia y educarla también" (p. 31).

Sin embargo, a pesar de las dificultades, esta etapa le permitirá a Freire tener una perspectiva diferente, viviendo la cotidianidad en "un contexto prestado", lo que le permitirá hacer una reflexión más crítica, como se pone de manifiesto a continuación:

> Es mucho más difícil vivir el exilio si no nos esforzamos por asumir críticamente su espacio-tiempo como la posibilidad de que disponemos. Es esa capacidad crítica de arrojarse a la nueva cotidianidad, sin prejuicios, lo que lleva al exiliado a la exiliada a una comprensión más histórica de su propia situación. Por eso una cosas es vivir la cotidianidad en el contexto de origen, inmerso en las tramas habituales de las que fácilmente podemos emerger para indagar, y otra vivir la cotidianidad en el contexto prestado, que exige de nosotros no sólo que nos permitamos desarrollar afecto por él, sino también lo tomemos como objeto de nuestra reflexión crítica, mucho más de lo que lo hacemos con el nuestro (Freire, 1993, p. 32).

En ese sentido y pese a las dificultades que conlleva vivir en el exilio, Freire, adopta una actitud positiva, abierta al aprendizaje. Esta actitud le llevará a afrontar la situación que le ha tocado vivir reflexionando críticamente y mirando esta situación como una posibilidad de aprender:

> "Los cuatro años y medio que viví en Chile fueron así años de profundo aprendizaje. Era la primera vez, con excepción de mi rápido paso por Bolivia, que vivía yo la experiencia de "tomar distancia" geográficamente, con las consecuencias epistemológicas, de Brasil. De ahí la importancia de estos cuatro años y medio" (Freire, 1993, p. 40).

Podemos decir que Freire vive el exilio como un periodo que, a pesar de la dureza que conlleva vivir alejado de su país natal, le proporcionará ricas experiencias y la oportunidad de vivir otras realidades, otras luchas, otros pueblos, otras sabidurías de diversidad de gentes y en diversidad de contextos, que le permitirán tomar distancia y reflexionar críticamente. Durante esta etapa trabaja para el *Movimiento Demócrata Cristiano por la Reforma Agraria* y la *Organización para la Alimentación y la Agricultura de las Naciones Unidas*. En 1968 publicó en Chile su primer libro: *La educación como práctica de la libertad* (que será publicado en España en 1969).

En 1969 es nombrado experto de la UNESCO e imparte clases en la Universidad de Harvard (Estados Unidos). En 1970 se traslada a Ginebra como consultor del Gabinete de Educación del Consejo Mundial de las Iglesias. A lo largo de los años setenta asesora a

diversos países africanos y desarrolla programas de alfabetización en Tanzania, Guinea-Bissau, Angola, Mozambique y Santo Tomé (una vez proclamada su independencia). En esta época el educador brasileño publica algunas de sus obras más importantes: *por ejemplo, ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (1969a) o *Pedagogía del oprimido* (1970), su obra más significativa, que, a causa de la censura, en algunos países se editaría más tarde. Como señala el propio Freire: “En aquella época teníamos prohibido, tanto yo como la *Pedagogía del oprimido*, entrar en España y Portugal. Tanto la España de Franco como el Portugal de Salazar nos proscribían a ambos. A la pedagogía y a mí” (Freire, 1993, p. 117).

En dicha obra, *Pedagogía del oprimido* de 1970, Freire expone su gran crítica a la “educación bancaria” y como alternativa plantea la “educación problematizadora”. Propone y defiende la educación problematizadora superando, así, la contradicción educador-educando. Freire entiende que la educación no es depositar conocimientos en los estudiantes sino que debe convertirse en un acto de crear las posibilidades para que estudiantes y docentes puedan construir conocimiento y ello implica un acto de re-creación. La educación problematizadora, en definitiva, requiere el desafío del mundo para realizarse y ello implica una educación que ayude y motive al alumnado a pensar por sí mismos, a tomar una posición activa ante la vida y circunstancias que les rodean, tomando así parte activa en la sociedad y en los problemas, analizando los mismos de forma crítica y tomando una actitud participativa en la sociedad para cambiarlos. Desde esta concepción de la educación como acto de construcción de conocimiento (Freire, 1970, 1997), se entiende que los estudiantes –y también los docentes– son sujetos activos y, por tanto, están en proceso de construcción –y re-construcción– de la historia y eso significa que son capaces de problematizar la realidad y mirar críticamente el mundo.

La propuesta de Freire parte de una educación problematizadora que niega el sistema unidireccional propuesto por la *educación bancaria* y plantea una apuesta firme por una comunicación de ida y vuelta en la que ambos (educadores y educandos) se educan. Se establece un diálogo en el cual tiene lugar el proceso educativo (Kaplún, 1998).

En otras publicaciones como *Cartas a Guinea-Bissau* (1977) recoge sus experiencias alfabetizadoras en África. De la práctica de esos pueblos en la construcción de sus proyectos políticos Freire aprendió que el acto educativo, en cuanto acto de conocimiento, no es nunca neutral.

En 1980 retorna a Brasil y trabaja en la Universidad pero su vida académica se ve interrumpida por dos acontecimientos importantes, uno de carácter familiar y otro político. En 1986 muere su esposa, Elza, lo que le produce un gran abatimiento que sólo superará cuando en 1988 se casa en Recife con Nita Araujo, quien colaborará en algunos de sus textos y aportará importantes notas a sus últimos libros.

En las elecciones municipales de 1988 el Partido de los Trabajadores obtuvo la mayoría en la ciudad de São Paulo. La nueva alcaldesa, Luiza Erundina de Sousa, el 3 de enero de 1989, nombró a Paulo Freire Secretario de Educación. En esta época Freire desarrolla su actividad prestando especial atención a la gestión democrática de las escuelas, la reforma

del currículo y la alfabetización de jóvenes y adultos. Freire dimitió dos años después, el 27 de mayo de 1991, para reanudar sus actividades universitarias, sus conferencias y para escribir. Durante este periodo comprendido entre 1992-1997 retornó a la Universidad (Universidad Católica de São Paulo y la Universidad del Estado de São Paulo en Campiñas), donde desarrolló su actividad como profesor en sus respectivos departamentos de educación, desempeñando actividades universitarias, además de políticas.

En 1997, el día 2 de mayo, falleció Paulo Freire a sus 75 años. Días antes de su muerte él mismo aún debatía sobre las nuevas perspectivas de la educación en el mundo. Su pensamiento pedagógico continúa vigente en nuestros días.

Freire publicó un amplio conjunto de obras que se han traducido a un total de dieciocho idiomas. Su publicación más conocida, *Pedagogía del oprimido*, está dedicada a los parias de la tierra y a los que se identifican con los pobres, sufren con ellos y luchan por ellos. Durante la mayoría de los años del régimen militar en Brasil sus libros fueron prohibidos, sus ideas eran consideradas peligrosas y se prohibió su nombre en las escuelas y universidades brasileñas. Sin embargo, durante ese mismo clima sombrío, pero también muchos años después, pocos brasileños recibieron tantos honores dentro y fuera del país. Escribió más de veinticinco libros a lo largo de cuatro décadas de práctica educativa y durante los últimos veinte años de su vida, el mundo académico lo recompensó con el título de *Doctor Honoris Causa* concedido por veintiocho universidades repartidas por todo el planeta. De todo el mundo y de Sur a Norte de Brasil, más de trescientas escuelas públicas y también privadas hoy en día llevan su nombre. De la UNESCO recibió dos menciones especiales: “Educación para la Paz” en 1986 y la “Medalla Comenius” en 1994. La Organización de Estados Americanos (OEA) lo galardonó como “Educador de Continentes” en 1992 y también fue reconocido “Ciudadano del Mundo”.

EL LEGADO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE: VIGENCIA DE SU PENSAMIENTO

Como así sabemos por algunos autores –por ejemplo Núñez, 2007– Freire se ha convertido en un autor con grandes admiradores y seguidores pero, también es cierto que muchos que lo conocieron en los lejanos años sesenta y setenta opinan, con frecuencia (al oír mencionarlo), que tan sólo es una referencia nostálgica de un pasado cargado de ideas políticas que hoy ya han sido superadas.
Nosotros, sin embargo, sostenemos la vigencia de la obra y pensamiento de Paulo Freire. Para ello, tomaremos como referencia los puntos de vista de autores y autoras que tuvieron la oportunidad de compartir trabajo, experiencias y entrevistas con el propio Freire. Pensamos que aquellas personas que estuvieron a su lado compartiendo trabajo y experiencias, nos pueden aportar un punto de vista más cercano, al tiempo que realista, del educador brasileño. El propio Freire a menudo resaltaba que las principales fuentes que fueron inspirando su pedagogía, no fueron otras que las situaciones existenciales y vitales que le tocó vivir; en definitiva: su vida, sus amigos, sus conversaciones.

Una cuestión de la que se hace eco Núñez (2005) está relacionada con el hecho de que en numerosas ocasiones la figura de Freire se reduce a una obra escrita en Chile a finales de los años sesenta, es decir, nos estamos refiriendo a *Pedagogía del oprimido.* Se desconoce,

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

por tanto, que Freire siguió viviendo, trabajando y escribiendo y que incluso algunos de sus libros y materiales han sido publicados después de su muerte gracias, en parte, a su viuda: Ana María Araujo (Nita), así como la implicación de otros colaboradores –por ejemplo Gadotti y Torres–.

La obra y legado pedagógico de Freire es muy extensa, incluso cuenta con obras que han sido publicadas a título póstumo, gracias, en parte, a sus colaboradores/as más cercanos. Por ejemplo en *Pedagogía de la Tolerancia* (Freire, 2006) Ana María Araújo Freire –su viuda–, reúne diferentes escritos del autor brasileño –entrevistas, testimonios, cartas y fragmentos de textos originales– que aún no habían sido publicados dando así continuación a su obra.

Por estos motivos pensamos que de ninguna manera se puede reducir a Freire a un único libro. Pero también podemos afirmar que dicha obra: *Pedagogía del oprimido* (Freire, 1970) sigue estando vigente, hoy en día, más que nunca. Por tanto –y como al mismísimo Freire le gustaría– debemos leer, interpretar y reinterpretar su obra pedagógica y hacerlo de una manera dinámica con el objetivo de entender y estudiar las posibilidades de adaptación –o aplicación– en nuestros días.

Gadotti (2007) en la misma línea manifiesta que, ciertamente, hay personas a quienes les gustaría dejar atrás en la historia las ideas pedagógicas de Freire y, a otras, incluso, a quienes les gustaría olvidarlo –sobre todo por sus ideas revolucionarias y políticas–. Sin embargo, también nos recuerda que su pensamiento está, hoy en día, más vigente que nunca pero, no sólo porque sigue habiendo opresión en el mundo, sino porque hoy en día las escuelas también se enfrentan a nuevos y grandes desafíos:

> Su pedagogía continúa siendo válida no sólo porque aún hay opresión en el mundo, sino porque responde a necesidades fundamentales de la educación actual. La escuela y los sistemas educativos hoy en día se encuentran frente a nuevos y grandes desafíos, ante la generalización de la información en la sociedad, llamada por muchos "sociedad del conocimiento", sociedad del aprendizaje (p. 85).

Otros autores (Torres, 2004) nos presentan a un Paulo Freire ciudadano del mundo –pese a que muchos educadores lo identifican, únicamente, con América Latina– y con una amplia mirada nos describe los "*múltiples Paulo Freires"*. Esta amplia mirada nos brinda la oportunidad de conocer en profundidad aspectos de su pensamiento y de su obra que son esenciales para entender la vigencia sus aportaciones. Torres (2004) recuerda que tanto dentro como fuera de América Latina, muchos admiradores le atribuyen a Freire determinadas cuestiones que forman parte de su legado histórico-pedagógico. Así, hay quienes le atribuyen como aportes originales de Freire cuestiones tales como: el respeto al educando y a su saber, el reconocimiento de la realidad del educando como punto de partida fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la importancia del diálogo como recurso pedagógico, o incluso la invención de términos como *"praxis"* o "*concientización".* Al mismo tiempo Torres (2004) también señala que hay otros autores/as quienes le niegan toda originalidad o bien reclaman para sí haber "superado" a Freire, ya

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

sea en el plano teórico, en el político-ideológico o incluso en el pedagógico –particularmente en el terreno de la alfabetización[1] y la educación de adultos–.

Torres (2004) expone que existe la percepción generalizada de Freire como alguien vinculado a la educación de adultos, es decir, como alguien que creó un método de alfabetización de adultos –conocido indistintamente como *método Paulo Freire*, *método psicosocial* o *método reflexivo-crítico*– que enseña a leer y escribir en poco tiempo, no solamente un libro o manual, sino la realidad. Sin embargo Torres (2004) también señala que Freire rechazó muchas de esas percepciones y las denunció como falsas lecturas de su pensamiento. Según Torres (2004) Freire nunca reivindicó haber creado un método para enseñar a leer y escribir o un método educativo, ni mucho menos haber elaborado una pedagogía o una teoría de la enseñanza y el aprendizaje. Por otra parte, reiteradamente, insistió en que su análisis y su crítica a la "educación bancaria" no se referían únicamente al ámbito de la educación de adultos sino a la educación en su conjunto y, más allá de eso, a la sociedad a la cual dicha "educación bancaria" sirve de soporte. La alfabetización de adultos fue apenas un punto de entrada y de intervención que le permitió mirar críticamente la totalidad del fenómeno educativo. Veamos lo que dice Freire en la entrevista realizada por Torres (2004):

> Mucha gente piensa que yo desarrollé todos estos temas porque soy un especialista en alfabetización de adultos. No, no, no. No es así. Por supuesto, la alfabetización de adultos es algo que he estudiado en profundidad, pero la estudié por una necesidad social de mi país, como un desafío. En segundo lugar, estudié la alfabetización de adultos en el marco de la educación y en el marco de referencia de la teoría del conocimiento, pero no como algo en sí mismo, porque como tal no existe (p. 196).

En el artículo publicado por Cuadernos de Pedagogía (1997) con motivo de un homenaje en el año de su fallecimiento, también se presenta la idea de que no es cierto que el interés del pensamiento pedagógico-político de Freire quede circunscrito al ámbito de la educación de las personas adultas y, además, se señala que mientras quede un resquicio para la utopía su obra seguirá vigente:

> Mucho se ha hablado, y probablemente mucho más se hablará en los próximos años, de la vigencia y actualidad de Freire. Si nos ceñimos a la aplicación mecánica y dogmática de sus propuestas metodológicas, algo que el propio Freire combatía, su influencia puede mermar extraordinariamente. Pero una lectura abierta y dialéctica de sus escritos y un mejor conocimiento y comprensión de su trayectoria humana y profesional, de sus razones y sentimientos, nos convencerá de que Paulo Freire ha entrado ya por la puerta grande del mundo de los clásicos de la pedagogía. Y los clásicos nunca mueren. Menos aún si nos queda algún resquicio para la utopía (p.3).

[1] Según la UNESCO, la alfabetización permite a las personas alcanzar sus objetivos, desarrollar sus conocimientos y potenciales, y participar plenamente en la comunidad y en la sociedad ampliada. La alfabetización se entiende aquí como un proceso continuo y global que amplía nuestra capacidad de percibir y analizar la sociedad, con la que construimos la realidad, incidiendo de este modo en "la capacidad transformadora del individuo" preconizada por Paulo Freire.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Para otros autores (Flecha, 1997) una de las cuestiones más interesantes es la crítica que Freire siempre hizo al neoliberalismo. El problema de los conservadores no sólo se manifestaba en que consideraban a la sociedad sin posibilidades de cambio sino que, el problema más grande lo representaba la falta de ilusión por la vida, así pues, Freire renegaba de expresiones conservadoras y neoliberales –que consideraba fatalistas e inmovilizantes– tales como: *"las cosas son así porque no pueden ser de otra forma"*. Consideraba que eran expresiones profundamente faltas de esperanza y negacionistas, en cuanto que no permitían a las personas soñar con la construcción de un mundo mejor para todos los seres humanos: "Se oponía radicalmente al neoliberalismo, al reproduccionismo y al posmodernismo, no solo porque negaban la transformación solidaria de la realidad social, sino también porque dibujaban un mundo donde no cabían los mejores sentimientos humanos" (p. 90).

A lo largo y ancho del planeta, en los lugares y culturas más diversos, cada quien fue encontrando en Freire, esencialmente, lo que necesitaba y lo que quería encontrar. Y aquí radica, quizás, parte de la explicación acerca de la multiplicidad de lecturas de su obra. Para Torres (2004) poco importa si unos entendieron mejor a Freire que otros, si hubo quienes comprendieron realmente su pensamiento o no. Quizás, la contribución mayor de Paulo Freire está en haber logrado comunicarse y conectarse con mucha gente, ayudarles a saber que existe algo llamado educación y algo llamado pobreza/marginación/opresión y que existe una relación entre ellas:

> En un mundo en el que se agigantan tanto la riqueza como la pobreza, en el que el individualismo arrasa con el sentido común y la más básica solidaridad, en el que se proclama ya no sólo el fin de las ideologías sino incluso el fin del trabajo, Freire siguió hablando hasta último momento de esperanza, de liberación y de utopía, vocablos que muchos han archivado ya como pasados de moda (Torres, 2004, p. 202).

Es esto, en definitiva, lo que cruza su vida y confiere grandeza a su obra, su mensaje de esperanza, de lucha, de perseverancia, de no resignación, de no claudicación. En vida y en muerte Freire nos ha dejado un legado que es mucho mayor, más vigente y duradero que cualquier teoría educativa y que cualquier método de alfabetización (Torres, 2004).

Por eso, diversos autores –Besalú, 2002; Flecha, 2004; Torres, 2004; Posada, 2007; Gadotti, 2007; Santos Gómez, 2008; Poblete, 2009– nos animan a continuar estudiando y re-pensando su obra, no para venerarlo como se veneraría a un tótem o a un santo, ni para seguirlo como a un gurú, sino para leerlo como a uno de los más grandes educadores críticos del siglo XX. Honrar a un autor es, sobre todo, estudiarlo y revisarlo de manera crítica, retomar sus temas, sus problemas, sus cuestionamientos:

> Paulo retomaba con frecuencia los mismos temas. Hay algo que permanece constante en su pensamiento: su preocupación ética, su compromiso con los "condenados de la tierra" (Pedagogía del oprimido), con los "excluidos" (Pedagogía de la autonomía). Su punto de vista siempre fue el mismo. La diferencia es el

> énfasis en ciertas problemáticas que, estas sí, se van diversificando y evolucionando (Gadotti, 2007 p. 86).

Gadotti (2007) nos recuerda a un Freire que estaba escribiendo su último libro: *"ética del género humano",* apuntando hacia el sueño posible de una humanidad unida en torno a un objetivo común de justicia, paz y prosperidad para todos. Ese es el sueño. Se trata de hacer que sea viable históricamente: "El poder de la obra de Paulo Freire no está tanto en su teoría del conocimiento, sino en el hecho de haber insistido en la idea de que es posible, urgente y necesario cambiar el orden de las cosas" (p. 89). Por último queremos recordar como muestra Gadotti (2007) que *Pedagogía del Oprimido* nació de las luchas utópicas de los años 60 y sus aportaciones continúan siendo de actualidad:

> Por ello, este libro de Paulo Freire sigue siendo tan actual y lo seguirá siendo en la medida que haya oprimidos. Lo que plantea el libro aún no ha sucedido. No se puede dar por superada una pedagogía del oprimido mientras existan oprimidos. No se puede superar la lucha de clases mientras existan privilegios de clase (p. 33).

Tomando como referencia a Santos-Gómez (2008) quien ha abordado con brillantez la compleja tarea de indagar acerca de las ideas filosóficas que fundamentan el pensamiento de Freire, nos quedamos con esta reflexión porque consideramos que explica con gran sencillez y claridad algunas influencias y pensamientos del autor que están en coherencia con los argumentos que venimos exponiendo pero, sobre todo, nos parece interesante porque representa, con una gran sensatez, la vigencia de su pensamiento:

> He señalado que la pedagogía del oprimido de Paulo Freire supone una síntesis de importantes corrientes filosóficas del siglo XX aplicadas al quehacer educativo; pero, sobre todo, deseo destacar que, si bien es cierto que la pedagogía del oprimido encaja, lógicamente, con la realidad del Tercer Mundo y en ella encuentra su eco y razón de ser, creo que, si el Tercer Mundo es un producto del primero y ambos mundos se relacionan como dos caras de una misma moneda, Freire tiene pleno sentido universal (…). El pedagogo brasileño nos enseña que en el hecho de tomar en cuenta al otro nos va la propia vida. Sin duda, la utopía de los seres humanos colaborando, conversando y, sobre todo, escuchándose, está llena de sentido y vigencia (p. 171).

A quien escribe estas palabras le resulta muy difícil, a estas alturas, dejar de escribir insistiendo en la idea de la vigencia y actualidad de Freire. Nos hacemos eco de otra reflexión, en este caso de Flecha (1997) porque nos recuerda la importancia que tiene no tomar distancia del educador brasileño:

> Cuando nos hacemos más realistas, vamos perdiendo nuestras ilusiones y comenzamos a parecernos a los profesionales corporativos (…) tomamos distancia de Freire o tratamos de encerrarle en el pasado para que no nos recuerde que hemos perdido nuestros mejores sentimientos. Cuando volvemos a confiar en las personas y su capacidad de mejorar nuestras relaciones sociales y personales, entonces nos volvemos a acordar de una persona y una obra que nunca debiéramos haber dejado de lado (p. 91).

Pensamos que la vigencia de su pensamiento perdurará durante mucho tiempo… tal vez hasta que nos creamos capaces de cambiar el rumbo del mundo: ese es, quizás, el paso más difícil de dar.

ALGUNAS REFLEXIONES SU OBRA Y SUS PLANTEAMIENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

1. A largo de toda su obra, y sobre todo a lo largo de su experiencia vital, ha mostrado una preocupación por *los otros*. Acertó a colocar al oprimido (excluido) en el escenario de la historia y destacó la importancia que tiene el saber cotidiano de un grupo social, al tiempo que hizo ver que la exclusión es una forma de opresión.

2. Para Freire es fundamental el papel que desempeñan los docentes y, en numerosas ocasiones hace referencia a las virtudes inherentes a la práctica docente, destacando, entre otras, la tolerancia, la ética universal, la coherencia, etc.

3. Según Freire, el diálogo es una exigencia existencial y lo entiende como principal método de conocimiento para trabajar en las escuelas. Considera el diálogo entre culturas como una acción encaminada al crecimiento y al entendimiento entre las mismas y señala que ha de ser practicado con respeto y humildad.

4. Para Freire, nos encontramos ante el reto de construir la multiculturalidad, entendida como fenómeno que implica la convivencia entre culturas; sin embargo, tal convivencia no es algo que se produzca de forma natural ni espontánea, sino que es un proceso histórico que exige, entre otras cosas, voluntad política y una ética fundada en el respeto a las diferencias.

5. Freire hace una dura crítica al neoliberalismo porque consigue "naturalizar" la desigualdad y a su *ideología inmovilizante*, en cuanto que manifiesta que no hay nada que podamos hacer para cambiar las cosas. Por este motivo, una constante en su obra es llamar nuestra atención para recordarnos que la desigualdad no es natural. Es necesario agudizar nuestra capacidad crítica para sorprendernos y preguntarnos el porqué de las cosas.

6. Freire también critica con dureza a la *educación bancaria* a la que considera una forma de opresión. Como alternativa propone una *educación problematizadora* que entiende a educadores y educandos como sujetos activos en el proceso de construcción de conocimiento y donde el diálogo es un método de conocimiento orientado a satisfacer la curiosidad profunda. Esta es, sin duda, una de sus grandes preocupaciones y, por tanto, tema recurrente.

7. Según Freire, uno de los principales objetivos de la educación es conseguir transformar el mundo que nos rodea en un mundo más justo y amable para todos. El proceso educativo, necesariamente, conlleva generar las posibilidades de cambio y partir del hecho de que, aunque el cambio es difícil, merece la pena abordarlo. Estaríamos aquí, pues, ante una "sana utopía".

Podemos decir que Freire ha contribuido al proceso de construcción de la historia y, como sujeto –por tanto activo–, ha participado en su construcción. Freire ha participado del momento y contexto socio-político en que le tocó vivir. Entendiendo que el mundo es algo inacabado, y por tanto mejorable, analizando dicho contexto y la situación social, formuló propuestas educativas, pedagógicas, políticas, sociales, pensando y reflexionando acerca de las posibilidades que tenemos todas las personas como sujetos; en el proceso de construcción de la historia, para contribuir al cambio de esa historia y, por tanto, en la posibilidad que tenemos de construir nuestra propia historia:

> Por eso vengo insistiendo, desde la Pedagogía del oprimido, en que no hay utopía verdadera fuera de la tensión entre la denuncia de un presente que se hace cada vez más intolerable y el anuncio de un futuro por crear, por construir política estética y éticamente entre todos, mujeres y hombres (Freire, 1993, p. 87).

Su legado es amplio y diverso, pero, a nuestro juicio, hay una cuestión fundamental que hoy en día se convierte en una necesidad de primer orden: la *necesidad de impulsar la lectura del mundo*. Esto, metafóricamente hablando, representaría una campaña de alfabetización de adultos y es, al mismo tiempo, un tema pendiente (Verdeja y González Riaño, 2018). Esta es una de las tareas que debemos desempeñar los docentes críticos, impulsar la lectura crítica del mundo que nos rodea y, como señala Freire (1993), dicha tarea, necesariamente, ha de ir acompañada de esperanza, sueños y utopía; sin olvidar nunca que, tal transformación, aunque difícil, es posible. Por este motivo Freire decía que la educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional, como de sueños y utopía. Sin ilusión no es posible la transformación. Sin el sueño de una mejora colectiva no es posible la actividad transformadora. Freire (2016) es totalmente consciente de los límites de la educación y por eso afirma: “Pero precisamente porque no lo puede todo, puede “algunas cosas”, y en este poder algunas cosas reside su eficacia” (p. 43).

Observamos a un Paulo Freire claramente posicionado en los planteamientos formulados desde la pedagogía crítica, reivindicando la legitimidad del sueño ético-político de la superación de las injusticias sociales y defendiendo una práctica educativa rigurosa en los contenidos y empapada en las posibilidades que tenemos los seres humanos de transformar el mundo. Según Freire (2010) la lectura crítica del mundo da origen al sueño por el que luchamos: “La lectura crítica del mundo es un quehacer pedagógico-político indivisible del quehacer político-pedagógico, es decir, de la acción política que envuelve la organización de los grupos y las clases populares para intervenir en la reinvención de la sociedad” (p. 53). En coherencia con esto, podemos afirmar que para Freire el principal valor y objetivo de la educación es la transformación de un mundo desigual e injusto en uno mejor, menos feo y malvado y, desde ese planteamiento, los educadores y educadoras debemos extraer todas las consecuencias de este valor y objetivo fundamental de la educación e intentar ser coherentes en todo momento con el mismo.

Freire (2015) nos ha dejado un mensaje de esperanza y nos muestra las posibilidades que tenemos todas las personas pero, en especial, las que nos dedicamos a la educación: a mantener vivo el sueño de que podemos cambiar el mundo. En una conversación con el editor de Presença Pedagógica, Neidson Rodrigues, decía lo siguiente:

> Y si tengo un sueño, una utopía, debo luchar por ese sueño. ¿Se imagina un docente que no defienda, frente a sus alumnos, el sueño de una sociedad menos injusta y que no haga nada por la creación de una sociedad más justa sólo porque su función específica es enseñar Biología… como si fuera posible enseñar biología, el fenómeno vital, sin tener en cuenta lo local? (p. 116).

Para Torres (2001) hay buenas razones por las cuales, en la pedagogía en la actualidad, podemos estar con Freire o contra Freire, pero no sin Freire. Como también nos recuerda el profesor Moacir Gadotti, director del Instituto Paulo Freire, en São Paulo, Brasil, que no se le puede dar continuidad a Paulo Freire sin reinventarlo. Para esta tarea no designó a una persona o institución en particular. Esta tarea nos la dejó a todas las personas, es decir, a todos los seres humanos comprometidos con la causa de los oprimidos.

Referencias:

Avilés, S. (2012). Paulo Freire: La explosión de la conciencia. *Revista Cultura de Paz,* 58, 37-42. Recuperado de: http://www.revistasnicaragua.net.ni/index.php/culturadepaz/article/view/388/381

Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.

Cuadernos de Pedagogía (1975). Conversando con Paulo Freire. *Cuadernos de Pedagogía*, 7, 1-9.

Cuadernos de Pedagogía (1997). Entrevista a Paulo Freire. *Cuadernos de Pedagogía*, 259, 3.

Flecha, J.R. (1997). El Freire que conocí. *Cuadernos de pedagogía*, 259, 90-91.

Flecha, J.R. (2004). La pedagogía de la autonomía de Freire y la educación democrática de personas adultas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 18 (2), 27-43.

Freire, P. (1969). *Educación como práctica de la libertad*. [Edición revisada, septiembre 2009]. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (1969a). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. [Traducción de Lilian Ronzoni] México: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* 21ª Ed. Madrid. España: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (1977). *Cartas a Guinea-Bissau: apuntes de una experiencia pedagógica en proceso.* [Traducción de Antonio Alatorre]. México: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido.* 7ª Ed. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* 11ª Ed. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la tolerancia*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y en el Caribe. CREFAL.

Freire, P. (2010). *Pedagogía de la indignación*. 3ª Ed. Madrid: Ediciones Morata.

Freire, P. (2015). *Paulo Freire. Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2016). *Paulo Freire. El Maestro sin Recetas: El desafío de enseñar en un mundo cambiante.* Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Gadotti, M. (2007). *La escuela y el maestro Paulo Freire y la pasión de enseñar*. São Paulo. Brasil: Publisher Brasil.

Gerhardt, H.P. (1993). Paulo Freire. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, 23, (3-4), 463-484.

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Editorial de la Torre.

Núñez, C. (2005). Introducción al pensamiento de Paulo Freire. En A. CASALI; L, LIMA y A Mª SAÚL *Propuestas de Paulo Freire para una revolución educativa*, 13-50. México: Instituto Tecnológico y de Estudios.

Núñez, C. (2007). Vigencia del pensamiento de Paulo Freire. *DVV internacional. Publicación Educación de adultos y desarrollo*, 69. Recuperado de: http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=281&clang=3

Poblete, R. (2009). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (2) 181-200.

Posada, J.J. (2007). El Pensamiento de Paulo Freire y la construcción de propuestas pedagógicas y curriculares para la Interculturalidad. En Y, ROCHA (Coord.). *Tras las huellas de Paulo Freire*, (pp. 123-146). Nicaragua: IPADE/CEAAL. Recuperado de: http://www.fedh-ipn.org/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=8&Itemid=27

Santos-Gómez, M. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 155-173.

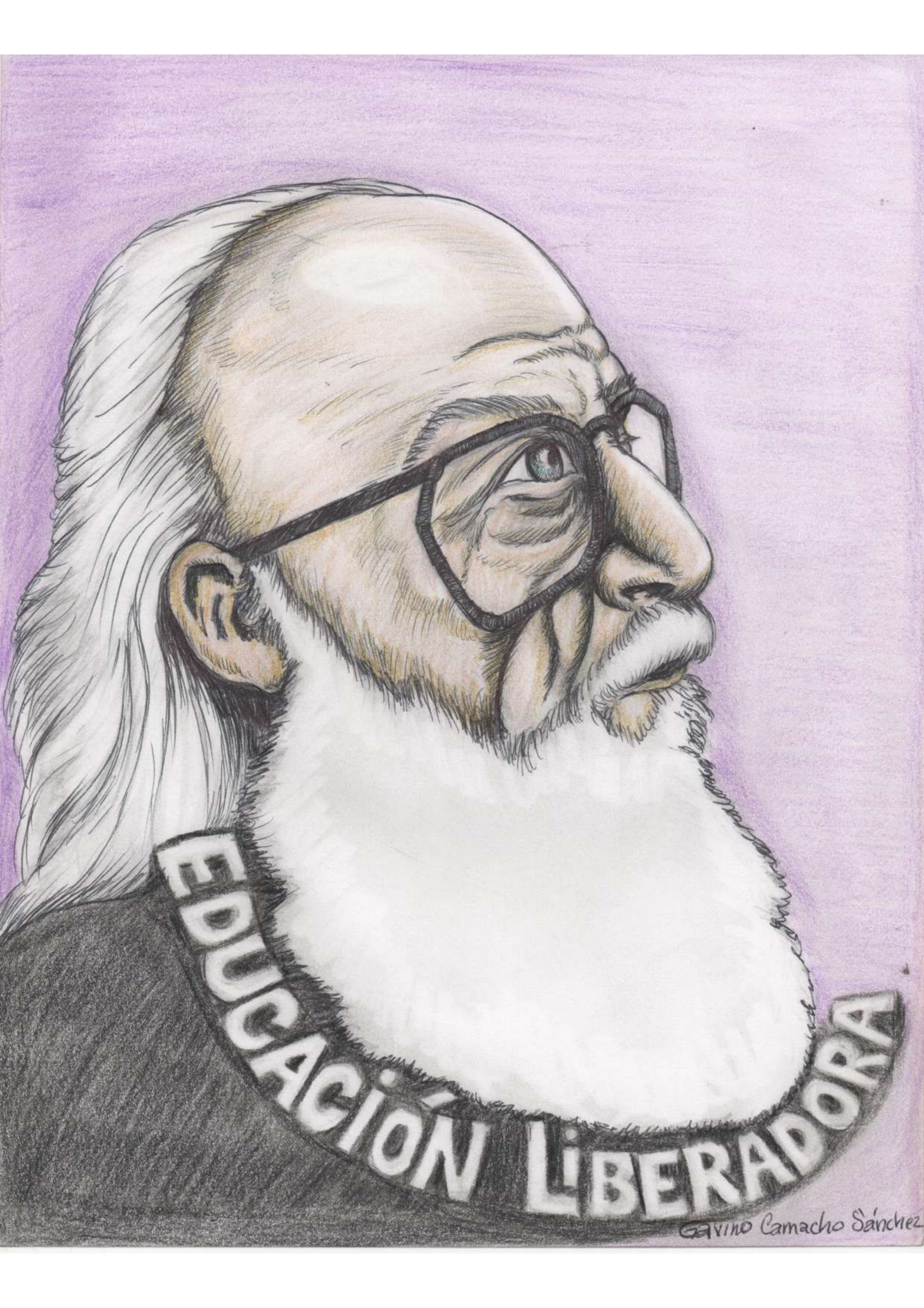
Torres, C.A. (2001). La voz del biógrafo latinoamericano: una biografía intelectual. En M. Gadotti y C.A. Torres. (Coord.). *Paulo Freire: una biobibliografía*, (pp. 97-126). España. Siglo XXI.

Torres, R.Mª. (2004). Los múltiples Paulo Freire. En A.Mª Araujo Freire (Coord.). *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*, (pp. 193-203). Barcelona: GRAÓ.

Verdeja, M. y González Riaño. X.A. (2018). Aportaciones de Paulo Freire a la educación intercultural. Un estudio de caso en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76 (1), 143-168.

Acerca de la autora

María Verdeja Muñiz es Licenciada y Doctora en Pedagogía por la Universidad de Oviedo y pertenece al Departamento de Ciencias de la Educación (Facultad de Formación del Profesorado y Educación) donde actualmente trabaja como profesora Ayudante Doctora en el Área de Didáctica y Organización Escolar. Tiene experiencia docente en el Grado en Pedagogía, Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria, además de en el Máster oficial de la Universidad de Oviedo: *Intervención e Investigación Socioeducativa.*También ha sido directora de Trabajos Fin de Grado y de Trabajos Fin de Máster. Actualmente está codirigiendo dos tesis doctorales. Una de sus líneas principales de investigación se centra en el estudio de la obra de Paulo Freire y en la dimensión política de la educación. Fruto de estas investigaciones ha sido ponente en congresos de ámbito nacional e internacional. También ha publicado varios artículos en diferentes revistas científicas. También tiene escritos capítulos de libro, algunos de ellos publicados en editoriales como Gedisa y Octaedro.


EDUCACIÓN LIBERADORA
Gavino Camacho Sánchez

Se hace camino al andar y al andar…nos encontramos, desencontramos y reencontramos

The path is made by walking and by walking ... we meet, we find and we find again

María Esther Basualdo[1]
Marisa Bolaña[2]
Laura García[3]

[1]Equipo de Coordinación del ENDYEP, email: basualdomarie@hotmail.com.
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5153-7420
[2]UNSAM. Equipo de Coordinación del ENDYEP, email: marisabolania@gmail.com.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1259-1851
[3]Coordinación del ENDYEP, email: laugarciatunon@yahoo.com.ar.
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6564-928X

Autor para correspondencia: basualdomarie@hotmail.com.

Resumen: Este ensayo de investigación de nuestro colectivo ENDYEP (Encuentro entre docentes y Educadorxs Populares), sobre nuestro andar en la Formación Docente en clave de Educación Popular, propone un diálogo permanente con la obra del Maestro Paulo Freire y su legado. Partimos de una opción político, ética y pedagógica, que necesita de los otrxs como condición de existencia y re-existencia. En el pensarnos y re-pensarnos; proponemos una serie de paradas en donde planteamos quiénes somos, las ataduras, legados y continuidades que nos atraviesan –así como también- las rupturas conquistadas colectivamente y los logros esperados. Una y otra vez, reafirmamos que, la formación docente es la expresión y opción de lo que ha sido el eje estructurante de nuestro andar como educadoras; tanto en la formación de lxs educadorxs dentro del ámbito de los movimientos sociales, como en la estructura formal de los Institutos de Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. La Formación Docente en Clave de Educación Popular se configura así, como el eje estructurante de nuestra praxis educativa. Los desafíos de pensar y construir una Formación Docente que se nutriera de las concepciones emancipatorias de la Educación Popular que tiene al maestro Freire como exponente, fueron forjando una nueva centralidad en nuestras acciones. Es por ello que queremos ser parte de este legado freiriano como praxis transformadora.

Palabras clave: Formación docente - Educación Popular – Sistematización

Abstract: This research essay by our collective ENDYEP (Meeting between teachers and Popular Educators), on our journey in Teacher Training in the key of Popular Education, proposes a permanent dialogue with the work of Maestro Paulo Freire and his legacy. We start from an ethical, pedagogical political option that needs others as a condition of existence and re-existence. In thinking and re-thinking ourselves, we propose a series of stops where we propose who we are, the ties, legacies and continuities that cross us -as well as- the ruptures we have collectively conquered and the expected achievements. Time and again, we reaffirm that teacher training is the expression and choice of what has been the structuring axis of our walk as educators, both in the training of educators within the scope of social movements and in the formal structure of education. The Teacher Training Institutes of the City of Bs. As., Argentina. Teacher Training in Key to Popular Education is thus configured as the structuring axis of our educational praxis. The challenges of thinking and building a Teacher Training that was nourished by the emancipatory conceptions of Popular Education that has the teacher Freire as its exponent, were forging a new centrality in our actions. That is why we want to be part of this Freirian legacy as a transforming praxis.

Key words: Teacher training - Popular Education - Systematization

Recepción: 12 de abril 2020
Aceptación: 7 de septiembre de 2020

Forma de citar: Basualdo, María, Marissa Bolaña y Laura García. (2020). Se hace camino al andar y al andar…nos encontramos, desencontramos y reencontramos. *Voces de la educación, número especial*, 69-88.



Se hace camino al andar y al andar…nos encontramos, desencontramos y reencontramos

Introducción

El maestro Freire nos invita a través de su escritura dialogada a pensarnos condicionados, pero no determinados:

> "Si soy puro producto de la determinación genética o cultural o de clase, soy irresponsable de lo que hago en el moverme en el mundo y si carezco de responsabilidad no puedo hablar de ética. Esto no significa negar los condicionamientos genéticos, culturales, sociales a que estamos sometidos. Significa reconocer que somos seres condicionados, pero no determinados. Reconocer que la historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el futuro, […] es problemático y no inexorable". (Freire, 2006: 21)

Cuando llega el tiempo de desandar lo realizado, lo *sentipensamos* de diferentes maneras, nos embarga una sensación de inseguridad, una falsa modestia y no sabemos por dónde comenzar.
¿Será que lo que queremos o tenemos para contar, tendrá relevancia, para lxs otrxs? ¿Para nos-otrxs?
Aquello que nos sustenta erguidas, mirando hacia el horizonte, es una opción política ética y pedagógica, que necesita de los otrxs como condición de existencia y re-existencia. Porque los otrxs, no son lxs depositarixs o lxs destinatarixs, sino lxs pares. Aquellxs que son parte… lxs que nos acompañan en el movimiento de la producción de conocimiento en esa construcción permanente del Nos-otrxs.

Desde ese lugar, apostamos en esta escritura colectiva que busca compartir esas experiencias en el andar de la Formación Docente en clave de Educación Popular.
Hurgando en los aportes del maestro Paulo Freire encontramos que nos incentiva a tomar la palabra, a hacernos cargo de lo que nos toca:

> "En la medida en que nos hagamos capaces de transformar el mundo, de poner nombre a las cosas, de percibir, de entender, de decidir, de escoger, de valorar, en último término, de *eticizar* el mundo, nuestro movimiento en él y en la historia envuelve necesariamente los sueños por cuya realización luchamos. De ahí, pues, que nuestra presencia en el mundo, que supone elección y decisión, no sea una presencia neutra." (Freire, 2001: 43)

Desde ese lugar, como punto de partida, lxs invitamos a que nos acompañen en este recorrido- que propone diferentes estaciones- paradas para pensar y recomponernos.
En ese sentido, proponemos en este artículo, tres estaciones:
1° estación: ¿Quiénes somos?

2° estación: Entre ataduras, legados y continuidades.
3° estación: Entre rupturas y logros esperados.
Creemos que, al iniciar este viaje, es necesario compartir quiénes somos, porque es una condición para la comprensión de los sentidos de nuestra producción. ¿Cómo llegamos?

Primera Estación: ¿Quiénes somos?

Parafraseando a Eduardo Galeano "Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos".

La formación docente, es la expresión y opción de lo que ha sido el eje estructurante de nuestro andar como educadoras, tanto en la formación de los educadores dentro del ámbito de los movimientos sociales, como en la estructura formal de los Institutos de Formación Docente de nuestra ciudad, junto a aquellxs estudiantes que vemos como formadorxs en formación.

Desde ese lugar, esos formadorxs en formación son nuestrxs pares. Con los que recorremos los aprendizajes, las sistematizaciones de las experiencias de formación docente, dando vida-sentido a los principios que fundamentan la educación democrática, pública y popular - como grito insurgente. Que se materializa en una posible opción a la educación privatizadora, que se torna elitista y destinada a ofrecer una instrucción formativa en función de la productividad económica y la eficiencia administrativa. Según Mühl (2003) en términos de Habermas, se puede afirmar que la educación se coloniza y asume la condición de un instrumento técnico de manipulación en vez de un recurso de oposición y transformación social.

Atravesamos un tiempo de degradación de los derechos sociales, permeados por la incertidumbre, por las más variadas formas de precarización en las condiciones de trabajo y de vida, marcados por fuertes procesos de exclusión; en ese entramado, la educación gana mayor relevancia y densidad. Por eso se inscribe en las necesidades y los desafíos para la conformación de una educación comprometida con la construcción de proyectos societarios radicalmente democráticos.

Una sistematización en movimiento

El ENDYEP[1] (Encuentro entre Docentes y Educadorxs Populares) se conformó en 2015 como proyecto institucional del IES[2] N° 1 "Dra. Alicia Moreau de Justo", como espacio de

[1] ENDYEP: Encuentro entre Docentes y Educadorxs Populares. www.endyep.com.ar. Mail: edocentesyeducadores@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9537-5670

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

resistencia y existencia, con un conjunto de educadorxs populares, docentes de educación obligatoria, de Institutos de Formación Docente y organizaciones sociales que toman en sus manos a la educación. Con la intención de generar el diálogo entre docentes que trabajan en el sistema formal de educación y los educadorxs populares de los movimientos sociales para contribuir en la construcción de una educación pública emancipadora y en lucha frente a las reformas educativas.

El sentido político-pedagógico que le otorgamos a la construcción de ese espacio de discusión, alrededor de las experiencias de Educaciones Populares, nos permitió visibilizar un conjunto de prácticas dentro del campo de la Formación Docente en clave de Educación Popular. Además de sostener un enclave teórico-metodológico para romper el aislamiento de esas prácticas, bien intencionadas, pero insuficientes para las transformaciones. Entre los múltiples desafíos de ese esfuerzo, aspirábamos a desatar los nudos y evidenciar las tensiones que existen entre los espacios formales de educación y los espacios educativos de educación popular, ámbitos autogestivos que están en manos de los movimientos sociales, como apuesta no sólo a la integración sino a la transformación.

A partir de definir el espacio desde donde participar activamente, la Formación Docente en Clave de Educación Popular, se configura como el eje estructurante de nuestra praxis educativa "la formación de formadores en formación". Así, apostamos a que el motor que la alimenta es la sistematización de las prácticas. La estrategia es la organización que nos fortalezca como colectivo, que reconoce las diferencias- que se nutre de ellas- pero que construye lo común como redes de contención. Como encuentros donde nos cuidamos, para generar confianza y legitimidad. Luis Iglesias (2004) - maestro argentino- nos enseñó que, *"como posibilidades nuevas, no imaginadas, innovadoras con las que necesitamos nutrirnos*", y acercar a lxs docentes, para afrontar en mejores condiciones su práctica en los diferentes contextos actuales.

Un apartado necesario: ¿qué es la sistematización?

En estos años de construcción colectiva entendimos que la sistematización era un elemento clave en nuestra práctica y construcción de sentido de lo que hacíamos. Por ello, realizamos diversas sistematizaciones sobre la conformación de los espacios que integraban el ENDYEP y sobre los recorridos que fuimos haciendo; en donde los diálogos, intercambios y nuevos conocimientos construidos entre lxs educadorxs populares desde los movimientos y lxs docentes de las distintas instituciones educativas formales, iban configurando una nueva identidad.

---

[2] Los Institutos de Educación Superior son instituciones educativas públicas de nivel superior que forman maestrxs, profesorxs en las distintas disciplinas para la educación obligatoria.

En nuestro andar, los desafíos de pensar y construir una formación docente que se nutriera de las concepciones emancipatorias de la educación popular, - que tiene al maestro Freire como exponente- fueron forjando una nueva centralidad en nuestras acciones. Esta nueva centralidad ya no era sólo una necesidad de los distintos espacios colectivos que conformaban el ENDYEP, sino de cada unx de lxs sujetxs que participábamos y construíamos.

Y es así que comenzamos "tejiendo" una Formación Docente en clave de Educación Popular fuertemente ligada a la sistematización de nuestras experiencias formadoras de lxs formadorxs en formación. Concibiendo a la sistematización como una actividad de producción de saberes que permite que lxs sujetxs se apropien de su experiencia, es que continuamos colectivamente realizando encuentros, reflexiones y diálogos para repensar nuestras prácticas y la formación docente.
Como dice el maestro:

> "Lo que se le plantea a la educadora o al educador democrático, consciente de la imposibilidad de la neutralidad de la educación, es forjar en sí un saber especial, que jamás debe abandonar, saber que este saber motiva y sustenta su lucha: si la educación no lo puede todo, alguna cosa fundamental puede la educación. Si la educación no es la clave de las transformaciones sociales, tampoco es una reproductora de la ideología dominante. Lo que quiero decir es que ni la educación es una fuerza imbatible al servicio de la transformación de la sociedad, porque yo así lo quiera, ni es tampoco la perpetuación del statu quo porque el dominante así lo decrete. El educador y la educadora críticos no pueden pensar que, a partir del curso que coordinan o del seminario que dirigen, pueden transformar el país. Pero pueden demostrar que es posible cambiar. Y esto refuerza en él o ella la importancia de su tarea político-pedagógica" (Freire, 2014: 106)

Para nosotras, sistematizar es reflexionar ordenadamente a partir de nuestra práctica, someter todo a la crítica, problematizar e identificar conflictos y contradicciones, analizar todo lo que hicimos, buscar los porqués y las relaciones entre las cosas. Y esta práctica debe hacerse colectivamente, trabajando juntxs, formulando preguntas que nos ayuden a explicar lo que hemos estado haciendo.

Como resultante de los procesos de sistematización, conformamos una Cátedra Libre en Educación Popular en el IES N°1, abierta a educadorxs populares de los movimientos sociales, a estudiantes de formación docente y a docentes e investigadores.
Esta Cátedra se propuso un conjunto de encuentros mensuales que abordaron diferentes temáticas de la formación docente en clave de Educación Popular. Dichas temáticas, autores y experiencias aportaron una manera de pararse ante la educación y el mundo, para interpelar las relaciones de poder dentro de los saberes y las cuestiones del saber en la construcción del poder, partiendo de un marco de la epistemología de la diversidad desde el sur, como plantea Marco Raúl Mejía (2015). Basándonos en que la Educación Popular no

se refiere únicamente a un método, sino a una praxis que tiene raíces muy profundas en América Latina.
Cuando planteamos la Cátedra, como expresión de nuestra continuidad como espacio ENDYEP, entendimos que, para seguir andando, teníamos que ir dejando huellas que nos permitieran evidenciar nuestro andar. En ese sentido emerge la necesidad de centrar nuestro trabajo en la "Formación Docente en clave de Educación Popular", tornándose nuestra centralidad en el marco de las educaciones populares, para aportar en la Formación Docente una multiplicidad de herramientas y de procesos que cualifiquen al debate para incidir en prácticas sustantivas, y que redundaran en el buen aprendizaje y en las transformaciones de las relaciones de poder.

El desafío de educar en un contexto de creciente complejidad nos convocó a pensar y revisar los marcos teóricos y experiencias por las que transitan lxs docentxs de la Ciudad de Buenos Aires. En este sentido, consideramos al paradigma de la Educación Popular como un marco teórico-práctico, clave para enriquecer el debate; así como las teorías y experiencias de educación con mayor o menor grado de formalidad que se encuentran en los límites de las prácticas del sistema educativo formal, que ensayan otras formas de pensar e intervenir como docentes.

En ese marco creemos que conocer, profundizar y problematizar el concepto de Educación Popular y las prácticas educativas que se incluyen habitualmente como parte de este campo, contribuyen a pensar, renovar e imaginar nuevas intervenciones dentro de la educación pública. Sabemos que la Educación Popular no es ajena a las transformaciones en torno a la relación y a las definiciones sobre cultura, diversidad, autonomía y autodeterminación, así como al papel de la escuela y su tarea en la construcción del conocimiento.

Durante la pandemia, esta cátedra tuvo que interrumpir sus encuentros presenciales, pero continuamos con encuentros y debates remotos que posibilitan continuar con las reflexiones, los procesos de sistematización, tejiendo redes en territorios más amplios y de acciones de formación docente en clave de educación popular.

Convencidas de que lo esencial de la "sistematización de experiencias" reside en que se trata de un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica. En el campo de la educación popular y de trabajo en procesos sociales, lo utilizamos en un sentido más amplio, referido no sólo a datos o informaciones que se recogen y ordenan, sino a **obtener aprendizajes críticos de nuestras experiencias.**

Como producción de saber de la experiencia, esta sistematización busca identificar las ideas, los sentimientos y las formas del hacer, que ella está construyendo o proporcionando a lxs diversxs sujetxs partícipes. La sistematización garantiza la apropiación de la

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

experiencia por lxs sujetxs al posibilitarles la formulación del sentido de su acción. Se trata de una construcción personal y colectiva, intencionalmente planificada y realizada por aquellxs que, habiendo vivenciado una acción, quieren descubrir y construir su sentido, quieren percibir su significado como experiencia humana personal y social.

Proyectamos la Cátedra Libre de Educación Popular con la intención de fortalecer la formación continua de docentes capaces de vincularse con la realidad de las diferentes comunidades educativas desde la perspectiva y la praxis de la educación popular; que en América Latina ha representado una tradición intelectual, una praxis concreta y un conjunto de experiencias inéditas, desde y para el desarrollo social de nuestro continente. Como así también desatar los nudos y evidenciar las tensiones, como antes planteamos, que se dan entre los espacios formales de educación y los espacios educativos de los movimientos sociales.

Buscamos, por lo tanto trascender la experiencia y reorientarla, porque:

> "Para nosotros, mujeres y hombres, estar en el mundo significa estar con él y con los otros, actuando, hablando, pensando, reflexionando, meditando, buscando, entendiendo, comunicando lo entendido, soñando y refiriéndose siempre a un mañana, comparando, valorando, diciendo, transgrediendo principios, encarnándolos, abriendo nuevos caminos, optando, creyendo o cerrados a las creencias. Lo que no es posible es estar en el mundo, con el mundo y con los otros, indiferentes a una cierta comprensión de porqué hacemos lo que hacemos, de a favor de qué y de quién hacemos, de contra qué y contra quién hacemos lo que hacemos. Lo que no es posible es estar en el mundo, con el mundo, y con los otros sin participar de una cierta comprensión de nuestra propia presencia en el mundo" (Freire, 2001: 137-138).

Segunda Estación: Entre ataduras, continuidades…y rupturas que liberan

En nuestro país, Argentina, la experiencia de transformar la formación docente por la vía de cambios normativos o de formatos institucionales ha sido una constante, y siempre fueron realizados de manera autoritaria dejando un buen saldo de destrucción institucional y de división de lxs educadorxs.

La política de educación superior nos conduce a continuidades en el paradigma positivista, con consecuencias conocidas y sufridas como la negación de lxs sujetxs y por lo tanto el silenciamiento, la domesticación, la fragmentación, el disciplinamiento, el conocimiento escolar como fin y no como un medio para el descubrimiento del saber: el enciclopedismo y la mera repetición. Situándonos en el lugar de objetos portadores y no en sujetxs productorxs de conocimientos.

La negación del sentido político de la educación provoca un vacío de significados en la formación docente. Entonces, más que preocuparnos por el sentido de nuestra praxis, nos

ocupamos por la exterioridad, competencias, instrumentalizaciones, eficiencias. Ese conjunto de intencionalidades se reduce, casi mágicamente, en la transposición didáctica.
Durante largo período en la historia de la educación, el método, la técnica y los contenidos fueron considerados elementos centrales del proceso educativo, limitando a los educadores a "simplemente" aplicarlos. La garantía del aprendizaje estaba sometida al "método como receta". En ese contexto, la formación de educadores era vista como "entrenamiento", "perfeccionamiento" o "reciclaje", fundada en propuestas desvinculadas de la realidad del educador y pautadas en la transmisión de técnicas, contenidos y conductas para ser aplicadas en la práctica. Lxs educadorxs no eran vistos como productorxs de saberes, autorxs de su práctica, sino como aplicadores de recetas producidas por otros individuos jerárquicamente superiores a ellxs, ostentadores de conocimientos. Es ahí, quizás, donde radica una de las posibles causas de la pauperización creciente de la formación docente.

Esa imagen docente se relaciona con la propia historia de la constitución del magisterio, que se entrelaza con la historia de la mujer: con un discurso marcado por la idea de vocación y del don, que anuló sistemáticamente la condición de trabajadorx o para otrxs, la condición de profesional[3]. En ese sentido, ser educadora representaba una extensión de la función materna y, consecuentemente no eran necesarios conocimientos científicos y específicos. Esto representó la exclusión de la mujer educadora del campo más amplio y extenso del saber.

Entre esas ataduras… y continuidades

Dada la extensión de este artículo y desde el lugar de nuestro andar en la sistematización de la cátedra de Formación Docente en clave de Educación Popular, compartimos algunas hipótesis posibles para analizar. Parte de las que denominamos "ataduras" en la formación docente, que se presentan como un desafío necesario a ser replanteados, única forma para ser transformados. Al decir de Freire, la palabra tiene que ser dicha para ser liberadora….
Una de esas primeras hipótesis plantea que la teoría como selección ordenada de contenidos, alimenta una práctica fragmentada en las diferentes dimensiones epistemológica, pedagógica y política; que nos condenan a la repetición y transmisión de contenidos.

Entre las diferentes demostraciones de la fragmentación en la práctica docente, nos queremos detener en una de ellas, "La soledad" en la docencia, que se traduce en una condena que nos aísla, que niega nuestra condición social (el estar con lxs otrxs es una

[3] El educador como profesional o como trabajador, discusión que se remite a marcos contrarios en lo que respecta a la tarea docente, pero que excede los límites de este trabajo, por eso lo dejamos para otra oportunidad.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

necesidad para conformarnos en un Nos-otrxs, fundamento de la producción de conocimiento).
En las representaciones construidas históricamente, al trabajo individual nosotras lo llamamos "la soledad", que es vista como una posibilidad de autonomía de la práctica docente. ¿Será así? O será la continuidad de un mandato que, si lo rastreamos en la historia, lo encontramos en el siglo XVI. Que se registra en el encierro en el aula. Es tan común, tan naturalizada la frase: "cierro la puerta y hago lo que quiero". Que por común y naturalizada la queremos poner en tensión. Será así o será que cada vez que cerramos la puerta, nos encerramos, escondiéndonos del mundo. Negando las contradicciones y tratando de dominar los conflictos. Partiendo de esa mirada, la práctica individual que nos exigen los formatos áulicos - hasta nuestro presente- genera más que una acción individual una práctica individualista que nos aísla de lxs otrxs, de nuestros pares. Y nos direcciona a la repetición mecánica de nuestra tarea. Y así el aula se transforma en un ámbito de ilusoria tranquilidad, en donde todo lo podemos, negando no sólo la realidad, sino también que el conocimiento es una producción colectiva.

Si nos ponemos a rastrear en la historia de la escolarización, nos encontramos con una serie de investigaciones, necesarias para pensar en la génesis de esa formación condenada a la soledad. Hamilton, J. (1991) vincula el surgimiento del aula al contexto de la reforma protestante, finales del siglo XVI. Comenio, dentro de una fundamentación ético-religiosa, desarrolla un método colocado en el centro de la problemática curricular. Y los Jesuitas, en el marco de la contrarreforma, la Ratio Studiorum, cuyos términos *disciplina* y *syllabus* aún se siguen utilizando en algunas universidades latinoamericanas. El autor constata en sus investigaciones que los términos currículo y clase entraron al mismo tiempo en la agenda pedagógica en el contexto del Renacimiento, que buscaba contraponerse a la agenda medieval. El precepto calvinista de disciplina, en el vocabulario pedagógico, significa rigor; en lo que respecta tanto a las normas de conducta de los sujetos, como a los planes de enseñanza.

Hamilton constata que el uso del término clase en la educación escolar se relaciona, desde el inicio, a las ideas de unidad, orden y secuencia de un curso, en un clima marcado por aspiraciones al imprimirse mayor rigor a la organización de la enseñanza. Implicando también la exigencia de formalización, que incluye planes, método, control, atravesada por las ideas de regularidad y centralidad inherentes al principio calvinista de disciplina, en el sentido de "regla de vida" como elemento de cohesión de la escuela.

Las investigaciones de Hamilton indican, en este marco, que la enseñanza obedecería a un plan rígido, en el cual estarían previstas las normas de conducta del alumno y las responsabilidades del profesor, incluida la evaluación de los progresos de cada alumno en sus estudios y el cumplimiento de las normas establecidas.

De esa primera connotación inicial, los trazos instaurados con la reforma pedagógica exigida por la expansión de la escolarización, más allá de la Iglesia, pueden ser sintetizados en las medidas de perfeccionamiento de la vigilancia de los estudiantes y del refinamiento de los contenidos y de los métodos pedagógicos de los docentes. La primera asocia el agrupamiento de los alumnos, de la cual se desprende la utilización del término clase en el vocabulario pedagógico. La segunda, a la formación docente como ordenación y secuencia relacionada al cumplimiento del plan de estudios.

A partir del siglo XX la ciencia comienza a entenderse como clave del progreso y esta concepción domina el pensamiento pedagógico, particularmente en los EEUU. El conocimiento, fruto del desarrollo científico, es la base del cambio social. La misión de la escuela sería la de distribuir este conocimiento masivamente, lo cual requería la acción estatal, una presencia mayor en la consolidación de una sociedad caracterizada por un progresivo incremento de la industrialización.

La tarea docente, debía estar pues a la altura de las circunstancias: se aspiraba a responder a las demandas de la sociedad, para lo cual era necesario recurrir a los saberes especializados de diversas ciencias y sus diferentes investigaciones empíricas. Introducía una división del trabajo en el terreno educativo: por un lado, los especialistas, es decir, los que pensaban; y el profesorado, los que ejecutaban, por el otro. Este enfoque generó una serie de instrumentos para determinar objetivos escolares y secuencias técnicas específicas para apuntalar la tarea docente.

En este breve recorrido por la historia euro-occidental, intentamos evidenciar que tanto la formación y la tarea docente, hasta en la actualidad, no son producto de elecciones y experiencias formativas, sino una determinación otorgada para cumplir los mandatos de los diferentes grupos de poder. O sea, que la búsqueda en la historia de la educación de nuestro continente nos podría brindar elementos para tejer una nueva identidad- continuidad basada en las pedagogías del sur.

Otra de nuestras hipótesis, en este proceso de sistematización, intenta poner en tensión el habitual planteo de la dicotomía entre teoría y la práctica. En la década de los 80 se instala como problema en la formación docente la escisión teoría/práctica. Este constituye uno de los desafíos político-pedagógicos de mayor importancia, superar dicha escisión característica de los modelos en los que la primera tiene primacía, además de expresar y reproducir una estructura social discriminatoria que separa el trabajo intelectual del manual. Nuestras preguntas en el campo de la formación docente nos conducen a replantear, a preguntarnos, si el nudo de la cuestión es la escisión entre teoría y práctica; o lo que entendemos es un problema epistemológico de las concepciones acerca de la teoría y de la práctica. Nudo que está consolidado, hasta en los sectores progresistas, como argumento

incuestionable que sustenta “los males de la formación docente”. Desde esa perspectiva, planteamos que el nudo problemático, se encuentra en los marcos, en que situamos la “teoría” como una selección ordenada de contenidos, o en el mejor de los casos, como los contenidos históricamente producidos de los que tenemos derecho de apropiarnos; mientras que la “práctica” es acción mecánica, como receta en función de un resultado a ser consumido.

Si nos permiten, queremos tensionar dicha tesis, como único nudo a ser desatado. En primer lugar, porque cuando encontramos una única respuesta es porque estamos encubriendo algunas otras cuestiones necesarias para pensar. Como por ejemplo, ¿quiénes son los autores de las teorías, quiénes los legitiman en su reproducción? En los procesos de formación docente, nos encontramos demasiadas veces que el conocimiento se presenta como un proceso lineal o secuencial, marcado por una jerarquización intrínseca. Como hemos asistido, muchas veces, en los programas de escolarización, donde un aprendizaje de determinado conocimiento necesariamente lleva a otro conocimiento, como una expresión acabada que necesita ser reproducida. Ocultándose los procesos y contextos de producción teórica, también atravesados por disputas de sentido, dando lugar a una jerarquización de saberes en función de estructuras sociales.

Consideramos necesario volver a pensar el concepto de praxis, entendida como unidad dialéctica formada por la teoría y la práctica, por acción y reflexión, en la cual la práctica es cíclicamente determinante. La negación de uno de los elementos del par desvirtúa la praxis, transformándola en activismo o un subjetivismo, siendo cualquiera de los dos una forma errónea de captar la realidad. (Freire, 1970)

Por eso nos atrevemos, a plantear, que el nudo no está en la dicotomía, sino en la caracterización otorgada a la teoría y la práctica y su relación con los procesos de transformación. Lo cual constituye un problema epistemológico. Retomando a Freire, nos invita a pensar que el nudo problemático de la Formación Docente se sitúa en el campo de conocimiento “…a partir de allí para suscitar progresivamente un proceso riguroso de construcción de conocimientos” (Freire, 1994). Un análisis de las teorías existentes, permite obtener mayores fundamentos para comprender y relacionar los fenómenos de la experiencia propia en una visión más amplia y compleja: en una relación dialéctica entre práctica- teoría –práctica, no en un método o en un dogma, sino en una relación de producción colectiva de conocimiento. La construcción de una pedagogía crítica comprometida con la acción para transformar el mundo, en contraposición al paradigma positivista que interpreta la práctica como simple manipulación tecnológica y control racional de los procesos sociales, como una instancia de aplicación.

Los saberes negados

Probablemente la desvalorización de la práctica del educador como fundamento de su propia formación, es una de las ataduras que se reproduce a lo largo de la historia porque consolida relaciones de poder autoritarias, que se reproducen con mayor énfasis en la formación docente: "el que hace no piensa, obedece, ejecuta, lleva a la práctica lo que decidieron los que saben".

Tal vez un punto de partida necesario, pueda ser cuestionarnos hasta dónde, nosotrxs educadorxs, creemos que todo ser humano tiene condición de construir conocimientos, refiriéndonos, intrínsecamente a la capacidad de cada unx de nosotrxs y no a las condiciones sociales y/o económicas que nos son impuestas.
En nuestras sociedades contemporáneas, occidentales y capitalistas, existen muchos saberes negados, que no son reconocidos socialmente dentro del marco de conocimiento científico. *Al final, ¿Qué es saber y qué significó históricamente la división entre saber y no saber? ¿Por qué los saberes prácticos son desvalorizados en nuestras sociedades occidentales y capitalistas?*

La relación *saber y poder* explica la desvalorización, en nuestras sociedades, de algunos saberes englobados dentro del concepto de "saber popular", muchas veces visto como mero "senso común". La existencia de jerarquía entre los varios tipos de saber, dentro y fuera de la escuela, orientada la mayoría de las veces por el mundo del trabajo y las varias formas de sometimiento de un saber sobre el otro, donde históricamente, por ejemplo, la cultura negra o de los pueblos originarios, fue negada sistemáticamente en detrimento de la cultura dominante del colonizador, de la cultura del hombre blanco occidental.

Fin del viaje…Tercera estación: Rupturas posibles…

Si tenemos que hablar de rupturas, tenemos que referirnos indudablemente al legado Freiriano.

> *"Reconocer el vuelco conceptual creado por Paulo Freire (1970, 1994,1996 y 2000) con respecto a las diferencias entre una educación "bancaria", "opresora", "domesticadora", "autoritaria" y una educación "emancipadora", "crítica", "problematizadora", "radicalmente democrática". Este aporte radicalmente nuevo gira en torno al papel que juegan en esta última, educadores/as y educandos/ as en el proceso educativo, como sujetos creadores y constructores de este, en una interrelación dinámica y movilizadora caracterizada por ser una relación dialógica. De esta manera Freire diferencia una educación vertical, en que el educador o educadora "deposita" en la mente del educando/a, como si fuera un "objeto", los conocimientos previamente elaborados para ser repetidos pasivamente, de una educación horizontal, problematizadora, en la que ambos -siendo diferentes- ejercen un diálogo y confrontación de saberes como sujetos generadores de*

> *aprendizajes críticos y creadores que, por tanto, les permite aportar a construir relaciones democráticas, equitativas, justas, en la sociedad"* (Jara Hollidey, 2018: 239)

Nuestro presente, también está signado por las educaciones populares, plurales, ya que las prácticas de Educación Popular se realizan en diversos lugares y espacios. Ya sea en un aula del sistema formal de educación, en un espacio feminista, en la lucha ambiental, en las actividades de alfabetización, en una organización social que toma en sus manos a la educación o en procesos investigativos. En todos ellos pueden darse procesos de diálogo de saberes y negociación cultural como opción política transformadora. Sin embargo, es un primer paso necesario pero insuficiente pararse desde el paradigma de la Educación Popular. Hay que comenzar a andar y en ese andar no estamos exentos de ataduras, de continuidades y rupturas que se manifiestan en un conjunto de contradicciones, límites y dificultades.

En nuestros andares por el territorio, nos encontramos con muchos movimientos sociales que pretenden construir espacios de educación popular sin permitirse identificar o reconocer que el propio movimiento es el espacio de educación popular. Como educadoras pensamos que ese es uno de los grandes desafíos para romper con las ataduras de la dominación a través del saber legitimado.

Las iniciativas formativas de los movimientos sociales no son acciones paralelas, sino expresiones intencionadas y direccionadas desde y en los movimientos enclavados en un territorio. Que cuando recurren o le demandan a otrxs que pueden hacerse cargo de los espacios educativos de Educación Popular –porque tiene los conocimientos- se fragmenta la propia riqueza de la educación popular porque se "profesionaliza". ¿Dónde está el problema….en la formación? ¿En reconocer la exigencia de un conocimiento específico que se requiere para la tarea? No lo creemos, al contrario. El riesgo lo encontramos en el vaciamiento del sentido político que el movimiento tiene que imprimir a todas sus acciones, entre ellas las formativas, ya sea para sí como para lxs participantes del territorio en el que construyen.

Concepciones de la Educación Popular construidas a lo largo de la historia de nuestros pueblos, les permite a los movimientos sociales reconocerse como una propuesta educativa, en el sentido más amplio, implementada en múltiples escenarios, para desde allí proponer lecturas de la realidad que los rodea. El ensamble de un triángulo virtuoso entre territorio, educación y buen vivir es lo que posibilita dar saltos cualitativos en la construcción de sociedades emancipadas. Que la educación popular no sea un enunciado para ser buenxs hermanxs, sino que incida en la construcción de un proyecto de ser humano integral.

Entonces, si nosotrxs como educadorxs o como formadorxs en formación, tanto en los ámbitos formales como en los movimientos sociales, no nos planteamos una educación

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

popular, enmarcada en una construcción territorial y de sociedad integral propia, seguiremos convalidando la transmisión de conocimientos otorgados y legitimados de los sectores de poder -cabezas e individuos- que reproducirán la sociedad capitalista.

A modo de ejemplo compartimos una situación vivida en un taller de formación, al preguntar por qué participaban, cómo había sido el proceso de elección de ellxs, porque no todxs lxs miembros del colectivo podían participar, un compañero tomó la palabra y respondió naturalmente: “porque hablo bonito”. Esa respuesta, de tanto en tanto vuelve, para ser pensada… y nos hace pensar: ¿Quiénes son los educadorxs populares?
Por eso, sin embargo, percibimos un cambio de postura frente a la complejidad de la práctica docente, comprendida como *formación humana*, que implica en considerar el desarrollo profesional continuo y permanente de lxs educadorxs. Esta condición, a su vez, se constituye en un *derecho* del educadorx, posibilitando desarrollo y aprendizaje. Esa concepción comprende al educadorx como sujeto de su práctica y productxr de conocimiento. El educadorx planifica, observa, reflexiona, analiza, interviene, crea situaciones, teniendo en vista el aprendizaje y el desarrollo del educandx, en juego con su propia realidad.

Desde esta concepción, se propone una perspectiva más amplia de la formación, considerándola elemento del proceso de *desarrollo* del educadxr, teniendo en vista la *construcción y reconstrucción contínua de saberes y conocimientos necesarios del oficio docente*. Representa, también, la construcción y reconstrucción de una tarea docente, de un modo de ser y estar en el oficio, incorporando una condición infranqueable: la formación permanente. No como mera *actualización* o *superación del descompaso en la formación inicial*; sino como condición para el desarrollo del trabajo del educadxr. La formación permanente en la tarea del educadxr es una condición para la educación emancipatoria.

Una de las condiciones necesarias, desde esta perspectiva, es la revisión de la práctica como fundamento de la formación, no sólo como punto de partida, sino como base de análisis e interpretación, en un ejercicio permanente de re-significación, a la luz de la lectura de la realidad y de la construcción de un proyecto societario contra-hegemónico.
Estamos convencidas de que la práctica docente es profundamente formadora. Y por eso, debería ser foco de reflexión constante, no solamente como función de orientar la tarea del educadxr, sino la de propiciar un espacio de re-significación de la experiencia y un propulsor en la elaboración de marcos teóricos-metodológicos. Brindando a la tarea docente la posibilidad de “atravesar muros”, de cruzar las fronteras de los conocimientos permitidos, ya que la tarea docente no se restringe al desarrollo de su clase, sino que el trabajo de la sala de aula exige espacios de construcción colectiva del conocimiento, en el cual pueda crear y recrear. Pensar su propia práctica y buscar fundamentos teóricos que auxilien en esta ardua y compleja tarea.

En ese sentido, el trabajo colectivo entre lxs educadorxs crea oportunidades de reflexión y permite, por medio del intercambio, sistematización de marcos teóricos-metodológicos. Permite que lxs educadorxs dejen su condición de aislamiento y de reproducción para ejercer un papel de investigadores del conocimiento, en una perspectiva participativa, de interacción y, sobretodo, de producción de saberes colectivos.

La concepción de formación que fundamenta nuestra práctica nos conduce a verla como un proceso continuo de desarrollo técnico, social y ético del ser humano y del grupo. Lo que nos propicia una cierta referencia a la creación y a la construcción, en contraposición de la imitación mecánica y de la reproducción. Por eso, cuando nos referimos a la formación, lo hacemos en una relación directa con un proceso de auto-formación permanente, que se sustenta en tres pilares: la relación con los procesos organizativos y políticos; la construcción colectiva del conocimiento y el carácter integral del conocimiento y de la práctica educativa.

La educación no es la llave de las transformaciones sociales, pero no tiene por qué ser la reproductora de la ideología dominante.

> *"Uno de los contenidos esenciales de cualquier programa de formación es el que posibilita la discusión de la naturaleza mutable de la realidad natural. La historia ve Hombres y Mujeres como seres no apenas capaces de adaptarse al mundo, sino, y sobre todo, de cambiarlo*" (Freire, 1994)

El profesor Paulo Freire nos estimula a reflexionar sobre la importancia de los contenidos y de su materialización por intermedio de la construcción y conquista de una postura ética y política frente a su historicidad.

Desde la perspectiva freiriana, enseñar es desafiar a lxs educandxs a que piensen su práctica a partir de la práctica social. Y, con ellxs, en busca de esa comprensión, estudiar rigurosamente la teoría de la práctica. Esto significa que el enseñar tiene su base en la unidad dialéctica entre práctica-teoría. Unidad dialéctica de compleja ejecución, porque no conseguimos aprehenderla como una unidad contradictoria. Entonces, en nombre de la necesidad de cumplir con los programas y trabajar los contenidos indispensables, prevalece la mera transmisión de contenidos, en detrimento de la construcción colectiva del conocimiento.

Dentro de esta concepción de formación se valoriza a lxs educandxs como sujetxs portadorxs y constructorxs de conocimientos, que contemplan las necesidades y demandas. Parten del análisis de la realidad y su contextualización histórica. Que posibilitan procesos e instrumentos de participación y organización a través de la planificación, el acompañamiento, evaluación y sistematización de la acción educativa. Propician una postura dialógica entre culturas diferentes y múltiples representaciones político-sociales

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

que, siendo también culturales e históricas, permiten siempre posibles interpretaciones. Y buscan el desarrollo de la integralidad entre las diferentes dimensiones del ser humano, intentando superar dicotomías, las fragmentaciones de los conocimientos, la mecanización del hombre en la reproducción de la lógica del mercado.

Cada educandx tiene su historia y su experiencia, por lo tanto cada unx tuvo y tiene un proceso de construcción de conocimiento singular. Una lógica utilizada por un educandx para procesar determinado conocimiento no siempre es igual al de otrx educandx. Así como, posiblemente lxs educandxs obtuvieron acceso a un conjunto de conocimientos diferentes entre ellxs.

La construcción de conocimiento sigue un complejo proceso que es provisorio, o sea, existe la posibilidad de cambio permanente, de construcción y reconstrucción; no pudiendo ser visto como producto inmutable y completamente acabado. Solamente se le puede reconocer su condición de provisoriamente acabado.

En ese proceso de construcción, lxs sujexos, observan los hechos, comparan, analizan, extraen lo que es importante, lo confrontan con la realidad. Lxs sujetxs piensan sobre los hechos que observan y producen explicaciones. Lo que somos capaces de hacer o conocer está relacionado con los conocimientos adquiridos anteriormente en nuestras diversas experiencias, así como también con las múltiples oportunidades que el ambiente nos ofrece. O sea, a las condiciones socio-económica-cultural-afectivas que disponemos.

> "*No es la edad el factor determinante de nuestras concepciones, pero si el número de 'encuentros' que tuvimos con un determinado saber, así también, como la calidad de la ayuda que tuvimos para interpretarlos (...) Estos 'encuentros' no son los mismos y no suceden en el mismo orden; lo que puede ser referencia para unos - y representa su cuadro conceptual, o su núcleo de saber – puede ser inexistente o periférico para otro... El saber no es lineal, no se construye como un edificio donde se debe necesariamente comenzar por la base y acabar por el techo. (...) Nuestro saber es el sentido que damos a la realidad observada y sentida en un determinado momento. Existe en el tiempo, como un paraje, una etapa, en constante transformación, en perpetuo movimiento, tal como una sinfonía inacabada*". (Barth, 1993)

Lo nuevo se construye en la relación con lo viejo por medio de problematizaciones, conflictos, reorganización de ideas y conceptos. Aprender en la heterogeneidad, en la diversidad, en el conflicto, son elementos extremadamente necesarios para ser incorporados en los procesos de construcción de conocimiento.

Como diría Paulo Freire, "el *diálogo presupone un acto de reflexión-acción conmigo, con el otro y con el mundo".* Crear el conflicto cognitivo, problematizar, dialogar con ese conocimiento con lxs educandxs, son acciones importantes que se contraponen a la mera transmisión de conocimientos.

Todas las personas piensan, son portadoras de saberes, tienen capacidad de construir conocimiento. En fin, son inteligentes, pero no todas las personas creen en esa condición humana. O quizás, fueron llevadas, históricamente, a no reconocer esa condición, excluyéndose o no considerándose sujetxs de su propia historia y conocimiento.

El conocimiento siempre es histórico, cultural, inserto en el universo de las múltiples relaciones sociales. Una elaboración que se reconstruye en los innumerables momentos del tiempo de larga duración de la humanidad.

Ciertamente estas son apenas algunas reflexiones y no pretenden agotar todas las dimensiones y fundamentos que constituyen el nudo problemático de la práctica de lxs educadorxs.

Ana Saúl (1996) nos dice:

> *"La manera como cada uno de nosotros enseña está, directamente, relacionada con aquello que somos como personas cuando ejercemos la enseñanza. ¿No será que la formación del educador se deba focalizar más por el conocimiento de sí propio que del conocimiento de la disciplina que enseña?"*

Los desafíos para la construcción de un proyecto alternativo en el entramado de Formación Docente en clave de Educación Popular, girarían en torno a los siguientes ejes:

a. Los educadores como trabajadores del conocimiento y la cultura.
b. La democracia como el ejercicio pleno de la ciudadanía en todos los planos, sociales, culturales y políticos.
c. El conocimiento a enseñar y la pertinencia social, cultural y política de los mismos como un constituyente de los procesos didácticos.
d. La hegemonía de la educación pública en un proyecto pedagógico nacional.

Y finalmente:

e. La identidad latinoamericana como referencia ideológica, política y cultural en la construcción de sujetos sociales.

Una política pública de Formación Docente en clave de Educación Popular, es aquella que cooperativa y conflictivamente se va conformando en el juego de relaciones humano-sociales, en un movimiento dialéctico, en el cual se problematiza vivencialmente las concepciones de educación-sociedad co-existentes en una sociedad contradictoria, plural y democrática como la actual.

La vivencia de una política de formación permanente y diferenciada es la gran posibilidad de formación de educadorxs capaces de entender la realidad transformándola, más allá de lo hegemónico, de lo masificado, de lo fragmentado, de mandatos y gobiernos.

En una entrevista, Rosa María Torres (1985) señaló que "*el educador tiene que ser una especie de vagabundo permanentemente: caminar para allá y para acá constantemente,*

Voces de la educación *Número especial*
ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

para ir al aquí de los educandos e intentar ir con ellos, no a su acá, sino a su allá que está en el futuro".

Y como afirmaba Freire:

> *"El mundo no es, el mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, que interviene en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo el de quien constata lo que ocurre, sino también el de quien interviene como sujeto de lo que ocurre. No soy sólo objeto de la historia; soy, igualmente, su sujeto".* (2006: 85)

Y nosotras queremos ser parte de este legado freireano como praxis transformadora y no como dogma encorsetador de utopías. Sigamos andando…

Referencias

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación.* Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Freire, P. (1986). *Cartas a quien pretende enseñar.* México: Editorial Siglo XXI.

_________ (2014). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires. Editorial Siglo XXI.

_________ (2001). *Pedagogía de la indignación*. Editorial Siglo XXI.

_________ (1995). *Pedagogía de la ciudad*. Editorial Vozes.

_________ (1970). *Pedagogía del oprimido.* Buenos Aires. Editorial Siglo XXI.

Iglesias, L. (2004). *Confieso que he enseñado*. Buenos Aires. Papers Editores.

Jara Holliday, O. (2018). Artículo *Aportes de los procesos de Educación popular a los procesos de cambio social. En Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe.* Ediciones *CLACSO.*

McLaren, P. y Kincheloe, J. (2008). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos.* Barcelona, España: Editorial Grao.

Mejía, M. R. (2015). *La Sistematización. Empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.

Mühl, E. (2003). *Educação e emancipação: construção e validação consensual do conhecimento pedagógico.* Filosofia, educação e sociedade. Passo Fundo: UPF,

Saul, A. M. (1996). *A formação do Educador e os saberes que determinam.* Palestra proferida no Congresso Paulista de Formação de Professores, UNESP.

Acerca de las autoras

María Esther Basualdo, profesora de Historia Social de la Educación de Institutos Superiores de Formación Docente. Equipo de Coordinación del ENDYEP.

Marisa Bolaña Integrante del Encuentro entre Docentes y Educadores Populares (ENDyEP). Profesora de Psicología. Profesora y Licenciada en Educación. Especialista en Didáctica. Doctoranda en Educación. Docente titular de Pedagogía y Didáctica General en Institutos de Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires. Profesora Adjunta de Formación Docente en el Profesorado de Ciencias de la Educación y del Seminario de sistematización de experiencias de la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Integrante del Equipo de Didáctica General de la UNSAM. Formó parte del Equipo de Documentación pedagógica y narrativa docente. Participó de actividades de formación permanente de docentes de sistematización y reflexión sobre las prácticas. Integrante del equipo académico del Observatorio de prácticas de inclusión educativa.

Laura García Tuñón, trabajadora de la educación jubilada de escuelas primarias de la Ciudad de Bs As, Argentina. Fue diputada porteña (MC), parte de la comisión directiva del sindicato docente UTE- CTERA y de la Central de Trabajadores de la Argentina de la ciudad (CTA A) de la ciudad de Bs As. Militante por la educación popular y feminista. Forma parte del equipo de Coordinación del ENDYEP (Encuentro entre Docentes y Educadorxs Populares.

Paulo Freire y la educación social: apuntes para una educación transformadora
Paulo Freire e a Educação Social: apontamentos para uma educação transformadora

Karine Santos[1]

Levi Nauter de Mira[2]

[1]Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS/RS/Brasil, email: karinesan@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5418-2020
[2]Servidor público na educação municipal de Gravataí/RS/Brasil, email: levinauter@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6846-8174
Autor para correspondencia: karinesan@gmail.com

Resumen: Paulo Freire, uno de los teóricos brasileños más importantes en la historia de la educación, dejó un legado que hasta hoy inspira y orienta prácticas en diferentes áreas del conocimiento. Así, este texto sitúa las contribuciones de la filosofía freireana y la educación popular en la educación social, que se desarrolla en Brasil.
Palabras clave: Paulo Freire; educación Social; educación popular; educación transformadora.

Resumo: Paulo Freire, um dos teóricos brasileiros mais importantes da história da educação, deixou um legado que até os dias atuais inspiram e orientam práticas em diferentes áreas do conhecimento. Assim, este texto situa as contribuições da filosofia freiriana e da educação popular para a educação social em desenvolvimento no Brasil.
Palavras-chave: Paulo Freire; educação social; educação popular; educação transformadora.

Recepción: 7 de mayo 2020
Aceptación: 27 de septiembre de 2020

Forma de citar: Santos, K. y Levi Nauter de Mira. (2020). Paulo Freire y la educación social: apuntes para una educación transformadora. *Voces de la educación, número especial*, 89-102.

Paulo Freire y la educación social: apuntes para una educación transformadora

En un contexto de grandes cambios, las demandas sociales crecen y apuntan a la necesidad de nuevas reorganizaciones. La educación como herramienta de transformación es siempre la apuesta necesaria. Así, lo entendemos como una posibilidad sólo cuando se desarrolla desde una perspectiva crítica y emancipadora, capaz de brindar un análisis consistente de la realidad con el propósito de transformar. Tales supuestos conducen a un proyecto específico de sociedad en el que la educación popular y Paulo Freire son referentes importantes.

Paulo Freire, uno de los teóricos contemporáneos más importantes de Brasil y América Latina, dejó un legado siempre actualizado. Reconocemos que las propuestas resisten la imposición del tiempo y el espacio hegemónicos, convirtiéndose en una obra capaz de reorientar las propuestas educativas presentes en nuestra sociedad. Entre enseñanzas como leer el mundo y leer la palabra, nos dejó una fructífera producción. Su pensamiento comprometido, con fuerza y creatividad, nos sigue provocando, principalmente para reinventarlo.

Según Santos y Paula (2014), aunque sin la intención de convertirse en una teoría institucionalizada, su producción intelectual influyó en la formación de diferentes campos teóricos a nivel internacional, como, por ejemplo, la animación sociocultural en España; educación de adultos en Portugal, programas comunitarios en varios países de América Latina, entre otras contribuciones.

En Brasil, hemos experimentado un movimiento para atacar el trabajo y las teorías críticas de Paulo Freire. Este no es un hecho aislado, ya que comparte con los movimientos internacionales en los que se está gestando la promoción de una cierta reanudación del pensamiento conservador en los más diversos países y continentes, acercándose en algunos lugares peligrosamente al fascismo.

Ante este contexto, creemos que retomar los supuestos educativos de la obra de Freire y la educación popular, concibiéndolos como un aporte teórico-metodológico a las prácticas de educación social, puede tener efectos propositivos, en el sentido de promover una educación liberadora en el horizonte de otro mundo posible, en el que todas las personas encajan de hecho y de derecho.

Así, este artículo pretende dialogar con aspectos teóricos del trabajo de Paulo Freire sobre la contribución a las experiencias de educación social en Brasil. Se destaca la relevante

producción teórica del autor y la importante relación entre educación popular y educación social. Las notas señalan que es un diálogo fructífero que puede (re) posicionar la educación social desde una concepción crítica y pedagógica originariamente latinoamericana.

Educación popular y educación social

La educación popular se constituye en el movimiento social, mientras que la pedagogía social, reconocida como ciencia de la educación y como teoría general de la educación social, ha sido identificada en Brasil como referente importante en la institucionalización del espacio de profesionalización y formación de educadoras y educadores sociales. Consideradas como categorías teóricas sustantivas, inspiran la práctica educativa de la promoción de la educación social, que se está constituyendo como un área pedagógica específica más allá de los espacios escolares.

La educación popular, por su tradición latinoamericana, se constituyó como una concepción de la educación de las clases populares capaz de promover la valorización de la cultura y el conocimiento de los pueblos. Es contrahegemónica, ya que "hace del margen su lugar preferido" (Streck y Santos, 2011, p. 29). Tiene un referente importante en la interpretación crítica de la realidad y tiene un carácter gnoseológico, ya que se posiciona ante la realidad y construye alternativas, tiene un carácter político; orienta acciones prácticas y teóricas para la transformación de una realidad dada (Torres Carrillo, 2013).

Paulo Freire, como importante sistematizador de experiencias pedagógicas concretas que se dieron en diferentes contextos y situaciones: desde la alfabetización de adultos, el paso por las escuelas, la organización obrera y las luchas campesinas por la tierra (PALUDO, 2018), es sin duda uno de los mayores referentes en la educación popular.

La educación social, por su cuna y tradición europea, llega a Brasil necesitada de una base teórica crítica y coherente con las realidades fundadas en medio de la desigualdad social y local. El trabajo de Paulo Freire es tan completo que aunque no utilizó el término nominalmente, no se puede negar que sus supuestos teórico-metodológicos pueden contribuir a las prácticas pedagógicas de la educación social en América Latina y el mundo.

Ante este contexto, nos proponemos reflexionar sobre una educación social originariamente brasileña y latinoamericana inspirada en la educación popular basada en Freire, porque entendemos que las prácticas desarrolladas por diversas razones en el campo social, conforman un marco importante en la historia reciente del país, en una alineación con lo que ya seguían los propios movimientos de educación popular: la minimización de los efectos de las desigualdades y la promoción, defensa y garantía de los derechos sociales.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Educación popular: historias de luchas y organización popular

El tema de la conquista y universalización de los derechos en Brasil fue un proceso que tuvo lugar en diferentes momentos históricos. Un país marcado por características que preservan las desigualdades sociales exacerbadas, requirió mucha presión de la sociedad civil para lograr reorganizaciones traducidas en leyes y políticas públicas.

La educación popular, como construcción histórica, sigue el movimiento de la sociedad (Streck, 2012), abordando temas que preocupan como las injusticias sociales y el modelo dominante que promueve la exclusión social. Tiene características que nos permiten afirmar que existen, en esencia, potenciales que convergen entre la resistencia y la creatividad. Como afirma Streck (2012, p. 190), la resistencia como capacidad para transferir dificultades en la esperanza y la creatividad como posibilidad para crear estrategias de supervivencia.

Según Torres Carrillo (2013), la educación popular se refiere a la interpretación crítica de la realidad, siempre situada en una práctica pedagógica emancipadora. En la educación popular, como dimensión pedagógica del propio movimiento popular, el proceso de producción de conocimiento es pedagógicamente más importante que su producto (Brandão, 1995). Le interesa comprender cómo las personas se organizan para producir y vivir experiencias generadoras de conocimiento. Y fue precisamente por su potencial para actuar sobre la base de las comunidades y para potenciar la reflexión crítica sobre la realidad, que la educación popular fue y es tan importante en la realidad brasileña. Identificamos la educación popular como el esfuerzo por movilizar, organizar y formar clases populares imaginando la transformación de la realidad.

Sobre el adjetivo "popular" atribuido a la educación, Paulo Freire (2008, p. 74) comenta:

> O adjetivo popular refere-se ao povo e não à elite. Povo, no sentido mais amplo, não tem nada a ver com as classes dominantes. Quando dizemos povo não estamos incluindo neste conceito os industriais e eu não quero dizer que os industriais não fazem parte de uma outra compreensão do conceito de povo, de povo de um país. Eu não tenho o poder de separá-los como eles fazem conosco. Mas de um ponto de vista sociológico e político, eles obviamente não são povo.

Para Carlos Rodrigues Brandão (1984), la educación popular es un proyecto educativo desde el punto de vista popular. Según los objetivos de la educación popular, la acción educativa está vinculada al movimiento de luchas y resistencias sociales. La resistencia se ve como la capacidad de afrontar las dificultades diarias con una actitud de

esperanza. Freireanamente, tener esperanza no está en consonancia con el verbo esperar, sino con lo que impulsa la acción y la resistencia. La capacidad de resistir dentro de una realidad excluyente y opresiva y que también es resistencia a esa misma realidad. Así, el proceso educativo popular se queda en el propósito de desarrollar una educación liberadora (FREIRE, 1987). Esta educación es vista como la clave para el proceso de construcción de autonomía y emancipación (Freire, 2000).

La educación popular, que en un principio constituye una crítica a la forma tradicional de educación y escuela, comienza a constituirse como la posibilidad de reconocer el "saber popular", legitimar el "saber de clase", con la constitución de una nueva hegemonía dentro de la sociedad de clases. Para Brandão (1984, p. 72), “la educación popular no es una actividad pedagógica para, sino un trabajo colectivo en sí mismo, es decir, es el momento en que la experiencia del conocimiento compartido crea la experiencia del poder compartido”. Es la articulación misma entre el acto pedagógico y político.

Según Gadotti (1992), la educación popular tiene la función no sólo de sensibilizar, sino también de organizar, de animar a las personas a organizarse y reivindicar sus derechos. Por tanto, la educación popular no puede entenderse sin la participación popular y como un proceso educativo.

Todo este legado refleja lo que hemos construido como educación social brasileña. Así, reconociendo que toda educación es política, hemos reafirmado la necesidad de consolidar esta educación (social), aun así, ya que defendemos que toda educación es social, pero no toda la educación tiene que ver con lo social. No se puede hablar de una educación en general, separándola de su contexto histórico. Es necesario matizar de qué educación estamos hablando, desde qué punto de vista, ya que toda educación debe situarse históricamente.

¿Qué tiene que aprender la educación social de la educación popular y de Paulo Freire?

Reconocer que estamos hablando de educación, educación liberadora, educación orientada a promover y garantizar derechos o educación para la ciudadanía es tarea de los educadores y educadores sociales que realizan la educación social. Entonces, ¿qué tenemos que aprender de la educación popular y de Paulo Freire?

A partir de la afirmación de que toda acción educativa es también una acción política, Paulo Freire nos propone no una pedagogía para los oprimidos, sino de los oprimidos, haciéndolos reconocerse como sujetos del proceso educativo y del proceso de liberación, donde puedan reconocerse limitados por la acción opresiva y, posteriormente, emprender la lucha por su liberación. La comprensión de la pedagogía propuesta por Freire, pasa por entender su trayectoria como educador, desde el Nordeste, en busca de respuestas a su

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

realidad. En muchos de sus libros, como en Cartas à Cristina (1994), está claro que la dimensión de la experiencia es muy importante, como la vivida con su familia, atravesando la crisis de 1929, en Recife y Jaboatão, aún en su infancia, viéndose limitado por situaciones que no puede controlar y empieza a preguntarse ¿por qué?

Así, la búsqueda de la razón de ser de una sociedad desigual es central en el trabajo Pedagogia do Oprimido. Freire dice que superar la "situación límite" e iniciar un proceso de liberación "implica un reconocimiento crítico, la 'razón 'de esta situación, para que, a través de una acción transformadora que la afecte y establezca otra, que posibilite esa búsqueda de ser más" (Freire, 1996, p. 18).

La capacidad humana de estar y estar en el mundo es potente para el desarrollo de otras habilidades que pueden analizar, comprender y construir significados en / para / con el mundo que nos rodea. Esta premisa freireana revela lo que Freire llamó el potencial de ser más (Freire, 1987). Para Freire, ser más es el desafío de la liberación en la búsqueda de la humanización (Zitkoski, 2018). Ésta es la vocación ontológica del ser humano. Una apuesta genuinamente pedagógica que contempla el desarrollo pleno y consciente de las personas.

Destacamos seis puntos que se pueden entender como un aporte del trabajo de Paulo Freire a la educación social y a los educadores sociales. Ellos son: 1. problematización entendida como lectura y análisis crítico de la realidad; 2. *amorosidade* [amoroso en español], que se refleja en el cuidado de los demás; 3. la relación dialógica; 4. la construcción compartida de conocimientos que refleje la relación entre el conocimiento popular y el conocimiento académico; 5. la construcción de la autonomía y, finalmente, 6. el compromiso con la construcción del proyecto democrático popular.

La lectura crítica de la realidad para Freire, implica leer el mundo y leer la palabra. Para Freire, la lectura del mundo precedió a la lectura de la palabra. Leer el mundo y leer la palabra abogan por el aspecto del derecho a la palabra, que a menudo es negado y silenciado. Para Freire (2006), la verdadera palabra sería la praxis transformadora que permite a los sujetos ser protagonistas de su propia historia. "Decir la palabra es, para Paulo, por tanto, el resultado de un diálogo más profundo de respeto entre hombres y mujeres, respetando la plena dignidad de cada uno" (Freire, 2015, p. 293). Freire defendió un profundo respeto por el ser humano como agente capaz de transformación, que podría traducirse como una ética de vida.

La *amorosidade* de Freire nos permite darnos cuenta de que el cariño puede ser un elemento estructurante. En el vínculo afectivo que se crea en la relación educativa, surge una emoción que influye simultáneamente la conciencia y acción de las personas involucradas, ampliando el compromiso, el entendimiento mutuo y la solidaridad, no sólo por la elaboración racional. Como referente de la acción política, pedagógica y asistencial, la bondad amorosa extiende el respeto a la autonomía de las personas y grupos sociales en

situaciones de inequidad, creando lazos de acogida y compromiso que preceden a las explicaciones y argumentos.

En la misma dirección, la construcción de una relación dialógica basada en el diálogo franco. El diálogo es una categoría central en la obra de Paulo Freire. Según Freire, el diálogo implica praxis social, que es el compromiso entre la palabra hablada y la acción humanizadora. Comprender la relación dialógica implica partir del conocimiento construido histórica y culturalmente por los sujetos. La relación dialógica ocurre cuando cada uno, de manera respetuosa, pone a disposición lo que sabe para ampliar su conocimiento crítico sobre la realidad, contribuyendo a los procesos de transformación y humanización. Permite el reconocimiento de la multiculturalidad, ampliando la capacidad de percibir, potenciar y convivir en la diversidad.

Sobre la construcción compartida del conocimiento, consta de procesos comunicacionales y pedagógicos entre personas y grupos de saberes, culturas e inserciones sociales diferentes, en la perspectiva de comprender y transformar colectivamente las acciones desde sus dimensiones teóricas, políticas y prácticas. Como recurso para comprender y transformar las acciones desde sus dimensiones epistemológicas, teóricas, conceptuales, políticas y prácticas; tiene como punto de partida los conocimientos y requerimientos normativos que se producen y acumulan por la experiencia subjetiva de cada uno, haciéndose evidentes en el encuentro entre diferentes materias.

El proceso pedagógico propuesto por Freire culmina con lo que conocemos como autonomía. La construcción de la autonomía está relacionada con la capacidad de realizar una lectura crítica de la realidad en un ejercicio que nunca termina. En Pedagogía de la autonomía (1996), Freire celebra la profundización de la expresión, situando siempre la paradoja de la autonomía/dependencia. La autonomía está ligada al derecho personal a ser y vivir en una sociedad democrática que respete a todos, igualmente ligado a la capacidad que adquieren los sujetos y comienzan a tomar sus propias decisiones sin la tutela de alguien.

Concluimos los seis puntos con énfasis en lo que identificamos como el compromiso y propósito de la educación popular: El Proyecto Democrático y Popular. Este se caracteriza por principios como la valoración del ser humano en su totalidad, la soberanía y autodeterminación de los pueblos, el respeto a la diversidad étnico-cultural, de género, sexual, religiosa y generacional; la preservación de la biodiversidad; protagonismo, organización y poder popular; democracia participativa; organización solidaria de la economía y la sociedad; acceso universal y garantía de derechos. Valores caros que ya percibimos como precarios en nuestra sociedad y que pueden estar en peligro de extinción una vez que el orden actual se convierta en individualismo, explotación, opresión y el borrado de la memoria social.

La pregunta, ¿qué tiene que aprender la educación social de la educación popular y de Paulo Freire? La respuesta no se limita a estos seis puntos, sino que en ellos podemos encontrar notas que recuperan el vínculo que los une entre sí: el desarrollo humano.

En este proceso, el legado dejado por Paulo Freire sirve como una herramienta concreta en manos de educadores y educadores sociales. Estos profesionales tienen el rol de facilitadores de acciones educativas y pedagógicas que incentivan a las personas a pensar en su relación consigo mismas y con el mundo. Por tanto, la pedagogía de Freire sirve como un instrumento para los educadores sociales ya que, al ejercitarla, comienza a reconocerse en su propia historia e historia de la humanidad, pudiendo realizar una lectura crítica de la realidad, así como situar las desigualdades que experimentan los alumnos. Así, los educadores y educadores sociales comprenden la importancia de afirmar que la promoción, defensa y garantía de los derechos es la máxima que moviliza su acción por otros, que pueden pasar por el mismo proceso mediado por su acción pedagógica.

Aprender de la educación popular y Paulo Freire reposiciona a la educación social que, en Brasil, se ha constituido desde el locus de las políticas públicas. Dominar técnicas, organizar grupos, cumplir objetivos y alcanzar indicadores son dimensiones del trabajo del educador y del educador social, pero mientras las acciones estén desplazadas de una dimensión ético-crítica que propone la educación popular, corren el riesgo de sólo promover el mantenimiento del status quo.

La educación social como evento originalmente brasileño, latinoamericano y decolonial

En la relación entre la perspectiva de la realización del derecho a ser más en esta sociedad - defendida por Freire y la educación popular - y la perspectiva del desarrollo humano de manera integral que defiende la pedagogía social; se funda la educación social brasileña. Fruto de una historia marcada por las luchas por una sociedad menos desigual, es un universo complejo, porque involucra contradicciones planteadas por proyectos de sociedad antagónica y por participación tutelada; remanentes de una historia de negación de derechos y de un desarrollo a favor de la sociedad, de un sistema y no sus ciudadanos.

La educación social en Brasil, con sus bases teóricas y metodológicas aún en construcción, se ha vuelto necesaria para dar cuenta de los nuevos paradigmas instituidos para atender las demandas y necesidades de los nuevos sujetos sociales, sacados a la luz por las transformaciones ocurridas después de la democratización e inscrita en la Constitución Federal de 1988.

Definir lo que entendemos por educación social implica reconocer que se trata de un ámbito multifacético, en el que lo social, lo educativo y lo asistencial combinan sentidos y

significados con las prácticas pedagógicas en curso. En cuanto a las acciones realizadas en este campo, podemos decir que son bastante heterogéneas, constituyendo experiencias y actividades educativas realizadas en los más diferentes espacios. En resumen, es una pedagogía con enfoque en el fenómeno social y, por su carácter educativo-pedagógico, entendemos que incide directamente en la perspectiva del cambio social.

Debido a esta característica de inserción expandida, la educación social tiene un gran potencial para producir cambios importantes en la sociedad. Sobre todo, porque toma cuenta en la pedagogía y lo social, alineados con la comprensión de lo popular; las herramientas necesarias para la construcción de entendimientos más amplios sobre cómo se constituye la sociedad y los aspectos didácticos necesarios para incidir en ella; en un movimiento praxiológico que articula acción, reflexión y producción de conocimiento.

Por tanto, entendemos que buscamos un punto de encuentro entre el objetivo profesional de garantizar el acceso a los derechos, así como la promoción, defensa, garantía y mantenimiento de esos derechos. Así, buscamos, además de los referentes de la educación popular, autores que nos ayuden a construir un entendimiento del lugar que ocupamos como nación en la historia general, y con ello, reforzar la necesidad de este punto de encuentro y de arriesgarse defendiendo la educación social decolonial. Para ello, debemos utilizar autores que tengan una preocupación por el pensamiento de frontera (Mignolo, 2003) o al margen (Torres Carrillo, 2008,) que ayuden a comprender los efectos del proceso colonizador en el que se fundó nuestro país y explique qué es la producción. Recalcamos que cuando usamos el término decolonial no nos referimos a una ruptura automática de los efectos de la colonización y la colonialidad. Después de todo, parafraseando a Freire (1991), nadie decide que después de un día determinado, a una hora determinada, se volverá decolonial. Esta dialéctica colonial-decolonial nos acompañará durante toda nuestra existencia latinoamericana y seremos más o menos coloniales en la medida de nuestras reflexiones sobre la práctica.

Es decir, es necesario respetar, referenciar y continuar con el trabajo que aquí se hace con nuestra experiencia, con nuestro pensamiento, con nuestra propia cultura, con nuestras idiosincrasias. Y esto fue lo que sucedió en la implementación de la profesión de educador y educador social en Uruguay, que buscó valorizar el proceso constructivo local y construyó una educación social muy original.

Camors (2014, p. 33), una de las personas más reconocidas en la historia de la educación social en Uruguay, destaca la importancia de Paulo Freire para pensar en "la dimensión de la educación, más todo en la escuela". Freire es un buen ejemplo de educador descolonial, si tenemos en cuenta que su obra, a pesar de ser universal, tiene muchas características latinoamericanas y su pensamiento se da desde aquí, desde el sur. Además, los clásicos Pedagogía del oprimido (1987) y La educación como práctica de la libertad (1981),

se citan en casi todas las obras sudamericanas que tratan de la educación popular, los oprimidos y opresores, la colonización y la descolonización. Freire viajó teóricamente entre el norte y el sur político del mundo, siempre enfurruñado, observando sus objetos de investigación desde aquí. Mientras el norte se ocupaba de la emancipación, el sur buscaba (y, quizás, hasta hoy) la liberación. La educación social descolonial que imaginamos, en el contexto en el que la estamos describiendo, no niega la contribución de los temas emancipatorios, por un lado. Sin embargo, por otro lado, se esfuerza por que la investigación en las fronteras, en las periferias, produzcan prácticas liberadoras. En un contexto político en el que las propuestas neoliberales vuelven a crecer, quizás sea el momento de volver al concepto freireano de liberación y luego revisar el concepto "norteño" de emancipación. La liberación de la que hablaba Freire tenía que ver con la reflexión sobre el mundo para transformarlo (Jones, 2010), así como con la negación de un mundo fatalista en el que las cosas no se podían cambiar, transformar.

La educación social, siendo el campo de actividad de los educadores sociales, no puede verse de manera fatalista, como si no pudiera modificarse. Pero tampoco puede convertirse en una especie de beneficio, regalo o gestión para los pobres (Santos y Lemes, 2016). El campo social, por tanto, nos abre múltiples posibilidades para convertirnos en empíricos, así como las experiencias futuras para convertirse en objetos de reflexión.

Líneas finales

Este texto buscó trabajar con la idea de que el campo social brasileño y latinoamericano debe seguir reconociendo a la educación popular y a Paulo Freire como importantes referentes teórico-metodológicos y de la experiencia de la descolonialidad. Por tanto, una apuesta contrahegemónica, una experiencia de no descuidar la aportación de autores del norte, sino de valorar la producción del sur, una producción que, según Boaventura de Sousa Santos (2009, p. 25), es vista por el norte como un conjunto de "creencias, opiniones, magia, idolatría, entendimientos intuitivos o subjetivos, que, en el mejor de los casos, pueden convertirse en objetos o materia prima para la investigación científica". Ramón Grosfoguel (2013) denomina a esta acción genocidio-epistemicidio, una parte de lo que nos coloniza. A la luz de lo dicho hasta ahora, una educación social descolonial será una opción político-pedagógica, debemos estar alerta en nuestras prácticas para que no estemos viendo nuestros lugares de práctica y lugares de investigación como si fuéramos del norte. Ahora bien, las aportaciones desde allí, que no son pocas, deben servir de estímulo para que nosotros también abordemos los problemas aquí. Sin embargo, con nuestros ojos, con las muchas experiencias que ya vivimos. Estar alerta también se refiere a no esperar reconocimiento del norte en relación con las prácticas del sur.

No se puede negar que la educación social ha sido identificada como un referente importante en la institucionalización del espacio de profesionalización y formación de educadores profesionales y educadores sociales. Entendemos, desde las teorías del sur, que la educación social en su originalidad nos presenta el potencial para consolidar una importante perspectiva teórico-práctica, considerando la tradición latinoamericana de educación popular que desde hace tiempo ha revelado una dimensión pedagógica presente en las prácticas y actividades educativas que desarrolla. La institución de una educación social en la perspectiva descolonial puede representar el reconocimiento técnico y profesional que tanto anhela este campo, pero sin repetir y copiar lo que se produce en el norte.

Referências

BRANDÃO, C. (1995). *Em campo aberto:* escritos sobre educação popular. São Paulo: Cortez, Brasil.

BRANDÃO, C. (1984). *Educação Popular.* São Paulo: Editora Brasiliense, Brasil.

CAMORS, J. (2014). *El educador social en Uruguay*: aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura professional. 2.ed. Montevideo: Editorial Grupo Magro, Uruguay.

FREIRE, A. M. (2015). A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire. *Cadernos do Cedes*, Campinas, v. 35, n. 96, p. 291-298, maio/ago. Brasil.

FREIRE, P. (2008). *Pedagogia do compromisso*: América Latina e educação popular. Indaiatuba: Villa das Letras, Brasil.

FREIRE, P. (2006). *A importância do ato de ler*: em três artigos que se complementam. 48. ed. São Paulo: Cortez, Brasil.

FREIRE, P. (2000). *Pedagogia da Indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, Brasil.

FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, Brasil.

FREIRE, P. (1994). Cartas à Cristina. São Paulo: Paz e Terra, Brasil.

FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Brasil.

FREIRE, P.; SHOR, I. (1986). *Medo e Ousadia*: o cotidiano do professor. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, Brasil.

FREIRE, P. (1981). Educação como prática de liberdade. São Paulo: Paz e Terra, Brasil.

GADOTTI, M.; TORRES, C. A. (1992). *Estado e educação popular na América Latina*. Campinas: Papirus, Brasil.

GOHN, M. da G. (2010). *Educação não formal e o educador social*: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, Brasil.

GROSFOGUEL, R. (2013) Desenvolvimentismo, Modernidade e Teoria da Dependência na América Latina. *REALIS* – Revista de Estudos Antiutilitaristas e Póscoloniais, v. 3, n. 2, Brasil.

HOLLIDAY, O. J. (2006). Sistematização das experiências: algumas apreciações. *In*: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (org.). *Pesquisa participante:* a partilha do saber. Aparecida: Ideias & Letras, Brasil.

JONES, L. I. (2010). Libertação. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). *Dicionário Paulo Freire.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, Brasil.

MIRA, L. N. de. (2017). Uma pedagogia social descolonial. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISADORES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOCIAL, 3., 2017, Maringá. *Anais* [...]. Maringá, Brasil.

MIGNOLO, W. D. (2003). *Historias locales/diseños globales*. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Ediciones Akal, Espanha.

PALUDO, C. (2018). Educação Popular. *In*: STRECK, D.; REDIN. E.; ZITKOSKI, J. *Dicionário Paulo Freire.* Belo Horizonte: Autêntica, Brasil.

PAVANI, S. D. (2018). *Educadoras e Educadores Sociais de Porto Alegre em busca de reconhecimento.* 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

SANTOS, K.; CASTRO, A. M. (2014). Sistematizar experiências para pensar a prática na Educação Social. *Revista de Educação Popular*, v. 13, n. 2, jul./dez. Brasil.

SANTOS, K.; LEMES, M. A. (2017). O sentido do trabalho educativo no campo social. *Série-Estudos*, v. 21, n. 43, set./dez. 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.20435/2318-1982-2016-v.21-n.43(03). Acesso em: 1 mar. Brasil.

SANTOS, K.; PAULA, E. (2014). A teoria de Paulo Freire como fundamento da Pedagogia Social. *Interfaces Científicas* – Educação, Aracaju, v. 3, n. 1, p. 33-44, out. Brasil.

SANTOS, K. (2013). Diálogos necessários entre a Pedagogia Social e a Educação Popular no Brasil. *In*: SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGIA SOCIAL, 36., 2013, Oviedo. *Anais* [...]. Oviedo, Espanha.

SANTOS, K. (2012). Diálogos entre o Social e o Popular no Campo Educativo. *In*: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. *Anais* [...]. São Paulo, Brasil.

SANTOS, K. (2011). (Re)flexões: o popular e o social em diálogo. *In*: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE PEDAGOGIA SOCIAL, 3., Canoas, 2011. *Anais* [...]. Canoas: Ulbra, Brasil.

SOUSA SANTOS, B. (2009) Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, Portugal.

STRECK, D. R. (2012). Ligações esquecidas: requisitos para uma pedagogia social latino-americana. *Revista Diálogos*: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012, p. 33-40, Brasil.

STRECK, D.; SANTOS, K. (2011). Educação de Jovens e Adultos: Diálogos com a Educação Popular e Pedagogia Social. *EccoS* – Revista Científica, São Paulo, n. 25, p. 19-37, jan./jun. Brasil.

TORRES CARRILLO, A. (2010). Orlando Fals Borda e a pedagogia da práxis. *In*: STRECK, Danilo R. (org.). *Fontes da pedagogia latino-americana*: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica, Brasil.

TORRES CARRILLO, A. (2013). A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. *In*: STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. (org.). *Educação Popular*: lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, Brasil.

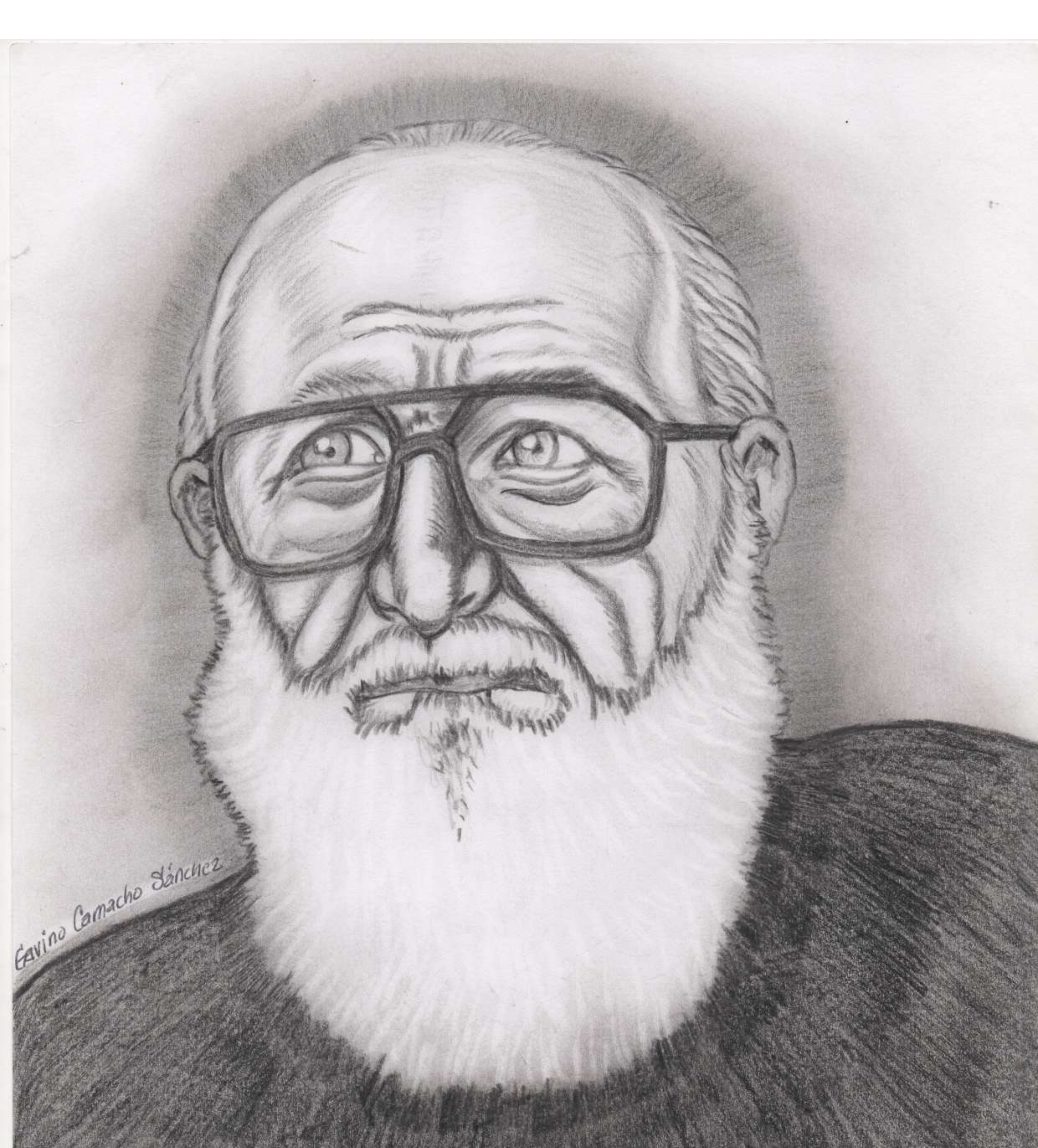
TORRES CARRILLO, A. (2017). *Investigar en los márgenes de las ciencias sociales*. Folios, n. 27, p. 51-62, 2008. Disponível em: http://www.redalyc.org/html/3459/345941357006/. Acesso em: 1 fev. Brasil.

ZITKOSKI, J. (2018). Ser mais. *In*: STRECK, D.; REDIN. E.; ZITKOSKI, J. *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, Brasil.

Acerca de los autores

Karine Santos, Professora Adjunta da área de Educação Social da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS (2015 e 2007). Estágio sanduíche pela Universidade Autônoma de Barcelona, no departamento de Pedagogia Sistemática e Social, sob a orientação do Prof Dr. Xavier Úcar (2014/2015). Licenciada em Pedagogia (2004). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social (CEPOPES/UFRGS/CNPq). Diretora do Centro Interdisciplinar de Educação Social e Socioeducação (CIESS/FACED/UFRGS).

Levi Nauter de Mira, Doutor em Educação (UNISINOS), Mestre em Educação (UNISINOS), Graduado em Letras (ULBRA). Graduado em Pedagogia (UNINTER). Pesquisador no grupo de pesquisas Mediações Pedagógicas e Cidadania (UNISINOS); no Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social (CEPOPES/UFRGS/CNPq) e no grupo de pesquisa Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação Não Escolar (FEEVALE). Atualmente servidor público na educação municipal de Gravataí/RS.



Pedagogía del oprimido

El acto de educar, el contexto y lo inédito viable
O ato de educar, o contexto e o inédito viável
The act of educating, the context and the unprecedented viable

Jorge Alves de Oliveira[1]

[1]EE Dr. Alfredo Reis Viegas, Praia Grande SP – Brasil, email: jorafro@gmail.com
ORCID https://orcid.org/0000-0003-3832-3000

Traductor
Miguel Y. Ramírez Sánchez
Universidade Internacional do Cuanza (Angola), email: miguel.ramirez@unic.co.ao
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3045-5391

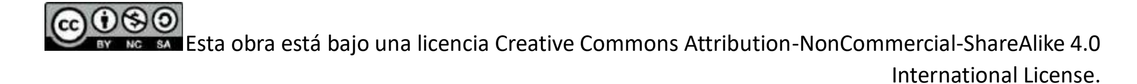
Resumen: El acto de educar está ligado a un concepto de educación escolar. Esto, a su vez, o bien se ajusta, o bien se pone en sintonía con el contexto histórico, político, social y económico específico. En estos tiempos, el discurso económico y político pro-liberal resuena con altivez, teniendo un impacto importante en el espacio escolar. Este texto pretende destacar dos orientaciones formativas que se están incorporando al vocabulario de las intencionalidades del acto de educar en las unidades escolares. Estas son las expresiones: protagonismo y espíritu emprendedor. El acto de educar, por lo tanto, debe promover con los estudiantes intervenciones que desarrollen habilidades que les permitan ser protagonistas de sus vidas y emprendedores en una sociedad cada vez más desafiante, selectiva y competitiva. Pero, una mirada filosóficamente contrariada promueve algunas cuestiones que deben ser consideradas. ¿El acto de educar se resume a ser un referéndum sobre el discurso que se supone que es hegemónico, así como sobre sus prácticas? ¿En consecuencia, los profesores y estudiantes, involucrados en el acto de educar, sólo deben conformarse con este discurso hegemónico? Estas cuestiones conducen a una revisión en la obra de Paulo Freire (1987; 1992; 1992n; 1996f) donde el autor presenta la idea de lo Inédito Viable y, con ella, esboza la Esperanza. Tal revisión puede ser una ayuda para redimensionar el acto de educar.
Palabras clave: Acto de educar; Protagonismo; Espíritu emprendedor; Incomodo filosófico; Inédito Viable.

Resumo: O ato de educar está atrelado a uma concepção de educação escolar. Esta, por sua vez, está afinada, ou busca afinar-se, ou, ainda, é levada a afinar-se com o contexto histórico, político, social, econômico específico. Nestes tempos, ecoa com altivez o discurso pró liberalismo econômico e político repercutindo de forma importante no espaço escolar. Este texto busca destacar duas orientações formativas que estão sendo incorporadas no vocabulário das intencionalidades do ato de educar nas unidades escolares. Trata-se das

expressões: protagonismo e empreendedorismo. O ato de educar, portanto, deve promover junto aos alunos intervenções que desenvolvam competências que lhes possibilitem ser protagonistas de suas vidas e empreendedores em meio a sociedade cada vez mais desafiadora, seletiva e competitiva. Mas, um olhar filosoficamente incomodado promove algumas problematizações que precisam ser consideradas. O ato de educar resume-se a ser um referendo ao discurso que se quer hegemônico, bem como suas práticas? Consequentemente, professores e alunos, envolvidos no ato de educar, devem tão somente se conformar a este discurso hegemônico? Estas problematizações conduzem a uma revisita na obra de Paulo Freire (1987;1992;1992n;1996f) onde o autor apresenta a ideia do Inédito Viável e, com ele delineia o Esperançar. Tal revisita pode ser um auxílio para que se redimensione o ato de educar.
Palavras chave: Ato de educar; Protagonismo; Empreendedorismo; Incômodo filosófico; Inédito Viável.

Summary: The act of educating is linked to a concept of school education. This, in turn, is in tune, or seeks to tune in, or is even driven to tune in with the specific historical, political, social, economic context. In these times, the pro-economic and political liberal discourse echoes with resonance in an important way in the school space. This text seeks to highlight two formative guidelines that are being incorporated into the vocabulary of the intentions of the act of educating in school units. These are the expressions: protagonism and entrepreneurship. The act of educating, therefore, should promote interventions among students that develop skills that enable them to be protagonists of their lives and entrepreneurs in the midst of an increasingly challenging, selective and competitive society. But, a philosophically troubled look promotes some problematizations that need to be considered. Does the act of educating boil down to being a referendum on the discourse that wants to be hegemonic, as well as its practices? Consequently, teachers and students, involved in the act of educating, should they just conform to this hegemonic discourse? These problematizations lead to a revisit in the work of Paulo Freire (1987; 1992;1992n;1998) where the author presents the idea of the Unpublished Viable and, with it, delineates Hope. Such a return visit can be an aid to resize the act of educating.
Key words: Act of educating; Protagonism; Entrepreneurship; Philosophical nuisance; Unprecedented Viable.
Recepción: 23 de marzo 2020
Aceptación: 20 de agosto 2020

Forma de citar: Alves de Oliveira, J. (2020). El acto de educar, el contexto y lo inédito viable. *Voces de la educación, número especial*, 104-122.



EL ACTO DE EDUCAR, EL CONTEXTO Y LO INÉDITO VIABLE

1. El acto de educar, la educación escolar y el contexto

El acto de educar, que ahora se presenta, se entiende como la acción directa del profesor con los alumnos de una manera más aguda en el aula. Este acto está cargado de responsabilidades, porque, inmerso en intencionalidades, necesita ser consciente y declarado. Así, el trinomio profesor-conocimiento-alumno pide una relación abierta, de tal manera que el profesor y el alumno, en las diversas interacciones, sepan qué es lo que persiguen frente al conocimiento ya constituido (la tradición) y, estén abiertos a lo que se va a construir. Pero también se sabe que esta relación participa en un grupo más amplio que es la unidad escolar y que ésta, a su vez, integra un sistema mayor de educación, ya sea municipal, estatal o de tipo privada; todos subordinados a una orientación nacional. Es a esta orientación nacional a la que se atribuyen las notas legales para que la educación escolar esté alineada, o cuando no lo está, lo haga en relación al contexto histórico, político, social, económico que le es pertinente. En este sentido, la educación escolar asume, o aproxima, el discurso que se hace común, el que se impone como hegemónico, formando a sus involucrados dentro de esta concepción del mundo.

Estas consideraciones son recordatorios necesarios para tener en cuenta la problemática de este texto: ¿El acto de educar se resume a ser un referéndum sobre el discurso hegemónico, así como sus prácticas? ¿En consecuencia, profesores y alumnos involucrados en el acto de educar, sólo deben conformarse con este discurso hegemónico?

2. El contexto y el discurso del pro-liberalismo político y económico

En estos tiempos, el contexto social, político y económico está referido a la visión liberal del mundo. Esto significa que oficialmente la selectividad y con ella la competitividad entre los individuos, son legítimas en la búsqueda de la consolidación social. Esto se remonta a las formulaciones liberales hechas por Adam Smith (1996) que dice:

> Se deja a cada persona, siempre y cuando no viole las leyes de la justicia, la libertad perfecta para ir en pos de sus propios intereses, a su manera, y hacer que tanto su trabajo como su capital compitan con los de cualquier otra persona o categoría de personas (p. 169).

Las consecuencias prácticas de este escrito son importantes. En todo momento son audibles y visibles los llamamientos y acciones que los individuos hacen para asegurar sus posiciones, sus convicciones, sus iniciativas frente al grupo social. Cada uno, en su intensidad, busca marcar posición y señalar cómo quiere participar en este proceso productivo y qué quiere ganar con ello. Los impedimentos que vienen a negarle la posibilidad de llevar a cabo su proyecto personal no se aceptan pasivamente. De manera muy

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

significativa, el argumento presentado para apoyar las posiciones anteriores se refiere a uno de los artículos más costosos de la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 2018), que trata de la libertad de expresión: "Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, del de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de no difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión" (Artículo XIX).

Tal artículo se toma en su sentido amplio donde expresar posiciones, tener ideas, hacerlas públicas, es también, poder actuar según normas y principios individuales. Tomado de esta manera, el derecho a la libertad de expresión ratifica los principios liberales de la iniciativa personal y, en consecuencia, acepta la competitividad entre pares.

La versión actualizada del liberalismo de Hayek (2010) reafirma los principios del pensamiento liberal clásico y lo contextualiza. Este es el punto culminante:

> La doctrina liberal está a favor de un uso más efectivo de las fuerzas de la competencia como medio de coordinar los esfuerzos humanos, y no de dejar las cosas como están. Se basa en la convicción de que cuando existe una competencia efectiva, siempre resultará ser la mejor manera de guiar los esfuerzos individuales (p. 58).

La nota explícita a favor de la competencia trata de legitimar la idea y la práctica en que los individuos se enfrentan cara a cara, buscando ocupar espacios a través de sus habilidades, sus esfuerzos, acciones oportunistas y del éxito que han logrado. Aunque no esté escrito, la idea es mérito del individuo. El individuo se moviliza por la competencia y ésta se consolida por los individuos en disputa. El beneficiario de esta disputa es la productividad.

En estos términos, se considera que la competencia es un método que, en sí mismo, regula las relaciones de los individuos, prescindiendo de una autoridad arbitraria y coercitiva. Se dice que:

> [...] la competencia es un método superior, no sólo porque es, en la mayoría de las circunstancias, el mejor método conocido, sino porque es el único método por el que nuestras actividades pueden ajustarse unas a las otras sin la intervención coercitiva o arbitraria de la autoridad (Ídem, p. 58).

De nuevo, cada individuo, si quiere ocupar un espacio prominente, hará su propio camino para lograrlo. La motivación no se toma como un orden externo, sino que está implícita en la regla de la competencia.

> En efecto, una de las principales justificaciones de la competencia es que prescinde de la necesidad de un "control social consciente" y ofrece a los individuos la oportunidad de decidir si las perspectivas de una determinada ocupación son suficientes para compensar las desventajas y los riesgos que la acompañan (Ídem, p. 58).

La competencia significa, por lo tanto, que todos están constantemente revisando, evaluando y leyendo el contexto para intervenir mejor en él. Considerando, como guía, la acumulación de capital y teniendo el trabajo como medio para el primero; el pensamiento liberal depositará en el individuo las condiciones necesarias para su propia realización. Evidentemente, se deduce que, en caso de fracaso, el individuo será responsable de no haberse preparado para competir con los demás.

Dentro de lo que se presenta sobre el pensamiento liberal en términos de la centralidad sobre el individuo para decidir, producir y obtener beneficios, así como la legitimación/fomento de la competencia entre los individuos: ¿cómo es la educación escolar en ese contexto? ¿Qué se presenta para ofrecer a los alumnos para que puedan participar en esta sociedad que apuesta por la competitividad? De los diversos estudios sobre el tema, se destacan aquí algunas notas de Libâneo (1998) y Gentilli (1996).

3. El acto de educar, la educación escolar y el pensamiento liberal

Libâneo (1998) identifica y destaca la presencia del pensamiento liberal a partir de este texto:

> As reformas educativas, no contexto do neoliberalismo, têm início nos anos 1980 em países da Europa, expandindo-se em seguida os países pobres e emergentes. A partir de 1990, políticas, diretrizes e normas em relação a políticas educacionais passam a ser formuladas, de forma mais direta, pelo Banco Mundial. O marco histórico em relação às influências supranacionais na educação mundial foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990, organizada e dirigida pelos organismos internacionais vinculados à educação, seguindo-se as Conferências de Nova Délhi (1993), e Dacar (2000), entre outras. Os documentos originados dessas conferências, em especial, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), assinados pelos países membros, e as orientações políticas e técnicas do Banco Mundial vêm servindo de referência às políticas educacionais desses países (p. 4).

Estas referencias históricas, con sus respectivos acontecimientos, son importantes para visualizar las relaciones explícitas, o no, entre los ideales económicos, políticos, sociales y la educación escolar. Esto refuerza el registro que apunta a un estrechamiento entre la educación escolar y el contexto histórico concreto, a veces en sintonía entre sí; en algunas otras, en oposición; en otras más, el marco para que la educación escolar se ajuste al contexto hegemónico. Este ajuste, resultante de la lectura que el pensamiento liberal hace de la educación escolar, puede verse en el análisis realizado por Gentilli (1996, p. 4):

"[...] desde una perspectiva neoliberal, los sistemas educativos se enfrentan hoy en día a una profunda crisis de eficiencia, eficacia y productividad (...) Se trata fundamentalmente de una crisis de calidad derivada de la improductividad que caracteriza las prácticas pedagógicas y la gestión administrativa de la gran mayoría de los establecimientos escolares".

Se destacan del extracto anterior las palabras: eficiencia, eficacia, productividad. Todos ellas están implicadas en el discurso de la calidad que se convierte en el criterio de evaluación de la producción. La baja y mala calidad de la producción se acredita a la educación escolar que no es eficiente en la formación de aquellos profesionales que el mercado laboral necesita.

De esta concepción se desprende que la unidad escolar está compuesta sólo por un contingente expresivo de individuos en formación que aportan un importante potencial para satisfacer las demandas de la producción. Sin embargo, de acuerdo a esta concepción liberal, todavía la ineficiencia de la educación escolar practicada dificulta el proceso formativo de quienes deben asumir el proceso productivo deseado. En este sentido, se justifica una acción directiva de las instituciones económicas y productivas sobre la educación escolar, con el fin de: "[...] llevar a cabo una profunda reforma administrativa del sistema escolar guiada por la necesidad de introducir mecanismos que regulen la eficiencia, la productividad, la eficacia, en definitiva: la calidad de los servicios educativos" (Gentilli, op. cit., p. 4).

A las notas sobre la "calidad" de los servicios, se añaden las que señalan la "competitividad" y la "meritocracia". De acuerdo a los que participan en la concepción neoliberal:

> Sólo este mercado, cuyo dinamismo y flexibilidad expresan lo contrario de un sistema escolar rígido e incapaz, puede promover los mecanismos fundamentales que garantizan la eficacia y la eficiencia de los servicios ofrecidos: la competencia interna y el desarrollo de un sistema de premios y castigos basado en el mérito y el esfuerzo individual de los actores implicados en la actividad educativa. No hay mercado sin competencia, que es el requisito fundamental para garantizar lo que los neoliberales llaman equidad (Gentilli, op. cit., p. 5).

De lo que se presenta, se extrae una teoría que apunta hacia prácticas concretas. Se parte de la base de que las personas entienden el contexto en el que viven, en el que la productividad es el camino a seguir; en segundo lugar, que comprenden que sólo aquellos que saben competir participarán en este proceso; en tercer lugar, que se trata de una competencia que acepta y fomenta el premio y el castigo, y; en cuarto lugar, una competencia que pone en el individuo la responsabilidad de su éxito o fracaso en la medida en que le corresponde identificar sus potencialidades y desarrollarlas. En cuanto a las escuelas, que atienden a esos alumnos, les corresponderá ayudarlos en este proceso de identificación de potencialidades, haciéndolos aptos para la competitividad dentro del concepto de calidad.

> El neoliberalismo formula un concepto específico de la calidad, resultante de las prácticas comerciales y es transferido, sin mediaciones, al ámbito educativo. Las instituciones escolares deben ser pensadas y evaluadas (es decir, deben juzgar sus resultados), como si fueran empresas productivas. En ellas se produce un tipo específico de mercancía (el conocimiento, el alumno escolarizado, el currículum) y, en consecuencia, sus prácticas deben someterse a los mismos criterios de evaluación que se aplican en toda empresa dinámica, eficiente y flexible.

> Si los sistemas de *Total Quality Control* (TQC) han demostrado ser exitosos en el mundo de los negocios, deberían producir los mismos efectos productivos en el campo de la educación (Gentilli, op. cit., p. 7).

La molestia filosófica permanece: ¿El acto de educar se reduce a ser un referéndum del discurso que se quiere hegemónico, así como de sus prácticas? ¿En consecuencia, los profesores y alumnos, involucrados en el acto de educar, sólo deben conformarse con este discurso hegemónico?

4. Educar para el Protagonismo y para el Espíritu Emprendedor

El subtítulo anterior indica rápidamente el desafío que tienen las unidades escolares y, directamente, para esa relación básica de profesor-conocimiento-alumno. La exigencia de protagonismo está presente en los documentos que marcan la Escuela del Tiempo Integral - PEI (n.d.). A su vez, la Base Nacional Común Curricular - BNCC (2018), que orienta toda la educación escolar de Brasil, además de reafirmar el protagonismo del alumno, añade la demanda pro del espíritu emprendedor. Sin embargo, antes de citar los documentos, es pertinente pensar en cómo se trabajan estas expresiones -protagonismo y espíritu emprendedor- en las empresas.

4.1. Sobre el Protagonismo

El mundo de los negocios aprecia el protagonismo y, en consecuencia, a las personas que se manifiestan o buscan ser protagonistas. Según Melo (2017) alguien es "[...] un protagonista cuando se destaca por su determinación para prevenir situaciones desfavorables, cuando tiene confianza para tomar decisiones en su organización y también compromiso para entregar resultados sin precedentes" (p. 1).

Destacan tres cualidades clave del protagonismo: "prevenir situaciones desfavorables", que puede entenderse como anticiparse a los problemas; "tomar decisiones", que es centrarse en las soluciones y asumir responsabilidades; y, por último, "ofrecer resultados incomparables", que es, entre otras palabras, ser productivo y creativo.

Pero llama la atención lo siguiente: "Esta determinación, confianza y compromiso suele ser del propio perfil del empleado, y por lo tanto fomentada por los líderes o gestores de la empresa" (ídem, p. 1). El indicativo hace que uno entienda que el protagonismo es propio del individuo. No es la empresa la que promueve, sino la persona que ya se presenta así. Y, al ser portador de estas características, recibirá "un incentivo (...) porque es beneficioso para la operación tener perfiles proactivos que siempre piensan en aportar soluciones sin depender al 100% de la orientación de sus gestores" (ídem, p. 1). El centro, por lo tanto, es el individuo que es, o no, el protagonista.

Todavía sobre el protagonismo, desde la perspectiva empresarial es posible leer que:

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

> En el mundo corporativo, ser un profesional con protagonismo - o un profesional protagonista - significa que asumes la responsabilidad del desarrollo de tu carrera. En otras palabras, no dejas que tu desarrollo profesional dependa únicamente de la empresa o de tu jefe. Por el contrario, asumes responsabilidades, tienes un compromiso de entrega y confianza en sí mismo para tomar decisiones (Crespino, 2020, p. 1).

Se retoma el punto que pone en el individuo las condiciones y la responsabilidad de ser o no ser el protagonista. Las empresas lo desean, pero es el individuo quien debe tomar la iniciativa para su formación.

> En otras palabras, el área de gestión de personas quiere que cada empleado sea responsable de su desarrollo, de su autoconocimiento. Ofrece las herramientas, el equipo prepara su plan de acción e invierte tiempo en su evolución personal y profesional en la selección del camino de aprendizaje que elegirá. La empresa estructura los cursos y la capacitación de acuerdo a las necesidades, pero el individuo es el agente del proceso en formato de autoservicio (ídem, p. 1).

Sin embargo, cabe señalar que: una vez que esa persona no asume su autoformación, el precio es alto, porque "la autonomía se da, sólo con la gestión de las consecuencias. Aquel que no invierte en los conocimientos críticos del negocio y en los conocimientos de su función y de los puntos a desarrollar individualmente, tendrán limitaciones de crecimiento en la empresa e incluso de despido" (ídem, p. 1).

Es este concepto de "protagonismo" el que ahora se difunde y persigue en las unidades escolares a partir de las directrices de diversas Secretarías de Educación que se han adherido a un modelo de educación conocido como Programa de Educación Integral - PEI (n.d.) y que también está presente en la nueva Base Curricular Nacional Común - el BNCC (2018). En el PEI (n.d.) uno encuentra lo que quiere desarrollar en términos de protagonismo:

> El alumno es el actor principal en la conducción de las acciones en las que es sujeto y simultáneamente objeto de sus diversos aprendizajes. En el desarrollo de estas acciones de Protagonismo Juvenil, el joven se hace autónomo, ya que es capaz de evaluar y decidir en base a sus creencias, valores e intereses; se hace solidario, enfrentando la posibilidad de involucrarse como parte de la solución y no del problema mismo; y competente para comprender gradualmente las demandas del nuevo mundo del trabajo y preparado para la adquisición de habilidades específicas requeridas para el desarrollo de su Proyecto de Vida (p. 15).

Es posible identificar de un vistazo un aspecto central similar a los aportados por las agencias de negocios, para recordar: le corresponde al individuo, ahora alumno, desarrollar el protagonismo que le hará ser autónomo, ser solidario, ser competente. Desde esta perspectiva, depende de las unidades escolares entender eso: "La educación que se propone en este modelo tiene como objetivo principal desarrollar jóvenes autónomos, solidarios y competentes,

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

ofreciendo espacios de vida para que ellos mismos puedan emprender la realización de sus potencialidades personales y sociales" (ídem, p. 14).

El acto de educar, por lo tanto, debe propiciar situaciones que contribuyan a que los alumnos sean:

> [...] capaces de comprender las exigencias de la sociedad contemporánea con la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas específicas aseguradas a partir de la oferta de las condiciones para construir los proyectos de vida de sus estudiantes, llevadas a cabo a través de la excelencia académica, la formación en valores y la capacitación para el mundo del trabajo (ídem, p. 14).

La transposición del protagonismo en la educación escolar se ve reforzada por Costa (2007), según él:

> [...] en el ámbito de la educación, el término protagonismo juvenil designa las acciones de los jóvenes como protagonistas de una iniciativa, actividad o proyecto destinado a resolver problemas reales. El núcleo del protagonismo, por lo tanto, es la participación activa y constructiva de los jóvenes en la vida de la escuela, la comunidad o la sociedad en general (p. 10).

Como este es el protagonismo adecuado para los alumnos, dependerá de la escuela amoldarse a esta nueva demanda. "La educación tiene el desafío de enfrentar y superar estos nuevos retos. Ya no puede reducirse únicamente a la transmisión de conocimientos, habilidades y destrezas" (ídem, p. 3). ¿Y cómo se hará eso?

De acuerdo con Costa (2007):

> Si queremos transmitir valores a las nuevas generaciones, no debemos limitarnos a la dimensión del contenido intelectual, transmitido a través de la enseñanza, debemos ir más allá. Los valores deben ser vividos en vez de transmitidos. La inteligencia no es la única forma de acceder y expresar valores. Se manifiestan cuando sentimos, elegimos, decidimos o actuamos en esta o aquella dirección (p. 4).

Así, en la práctica, el acto de educar será el de:
"[...] crear espacios para que el educando pueda emprender por sí mismo la construcción de su ser, es decir, la realización de su potencial en términos personales y sociales. Este concepto de educar nos lleva necesariamente a la formación de jóvenes autónomos, solidarios y competentes" (ídem, p. 4).

Lo que se presentó sobre el protagonismo y su presencia en el espacio escolar llama la atención sobre su carácter individual. En todas las notas, el individuo es el sujeto último de la educación, pero fundamentalmente también es responsable de su formación. Vale la pena recordar que en el pensamiento liberal el individuo también es el sujeto. Es quien

identifica y desarrolla sus capacidades y participa en la competitividad, elemento clave de ese modelo que exige eficiencia, productividad y calidad. Pero la molestia filosófica persiste: ¿la educación escolar, el acto de educar, está encerrado en la viabilidad de estas orientaciones?

4.2 El Espíritu Emprendedor

El espíritu emprendedor es otro importante concepto empresarial que se sitúa como un elemento relevante en el documento que marca toda la educación escolar en Brasil, la Base del Currículo Nacional Común - BNCC (2018).

Utilizando nuevamente el mundo empresarial, Bueno (2019) describe al espíritu emprendedor como:

"[...] la capacidad de una persona para identificar problemas y oportunidades, desarrollar soluciones e invertir recursos en la creación de algo positivo para la sociedad. Puede ser un negocio, un proyecto o incluso un movimiento que genere cambios reales e impacto en la vida cotidiana de las personas" (p. 1).

El espíritu emprendedor, por lo tanto, se parece a lo que se ha dicho sobre el protagonismo. La acción se centra en el individuo que busca ser un emprendedor. El nuevo dato es la inversión de recursos para obtener un producto final que promueva un impacto en el conjunto social.

Otra importante institución, la FIESP - Federación de Industrias del Estado de São Paulo-, la mayor entidad de su clase en la industria brasileña, aporta la idea de un "intraemprendimiento":

> [...] se refiere a aquellas personas que emplean su creatividad y no temen tomar riesgos y darlo todo dentro de una organización. Estas personas son indispensables para que estas organizaciones crezcan y se desarrollen, manteniendo sus normas de calidad y añadiendo factores como la innovación, la sorpresa y la modernidad a sus servicios (FIESP, 2020, p. 1).

Este concepto hace aún más explícito el carácter de individualidad que rodea al espíritu emprendedor. Como se ha venido destacando: es el individuo quien se convierte en emprendedor y, en esta acción, se consolida el modelo productivo y todo lo que lo rodea en términos de calidad, elemento central de la competitividad.

El espíritu emprendedor se convierte oficialmente en parte del discurso escolar a través de la Base Nacional Común Curricular (BNCC, 2018). Varias prácticas educativas, que buscan promover situaciones de interacción de los alumnos con el mundo del trabajo, ya señalaban despertar el espíritu emprendedor. El documento, sin embargo, hace una localización más precisa sobre ese punto.

La BNCC ha concebido, además del cuerpo formativo compuesto por las áreas clásicas del conocimiento, lo que ha llamado itinerarios formativos. Estos son:

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

> [...] un conjunto de unidades curriculares ofrecidas por instituciones y redes educativas que permiten a los estudiantes profundizar sus conocimientos y prepararse para estudios posteriores o para el mundo del trabajo a fin de contribuir a la construcción de soluciones a problemas específicos de la sociedad [Resolución CNE/CEB nº 3/2018, Art. 10] (BNCC, 2018, p. 475).

Se entiende que el alumno necesita ese conocimiento básico común a todos, pero necesita algo puntual que le permita, individualmente, continuar en el estudio o entrar en el mundo del trabajo. Por lo tanto, depende de la unidad escolar identificar sus propias demandas y ofrecer una educación más puntual. Por ser, integralmente una orientación para todo el territorio nacional, la BNCC indica algunos ejes formativos sobre los cuales la acción educativa debe ser construida, entre ellos, lo que se convierte en el emprendimiento que: "[...] supone la movilización de conocimientos de diferentes áreas para la formación de organizaciones con variadas misiones dirigidas al desarrollo de productos o servicios innovadores con el uso de tecnologías" [Resolución CNE/CEB Nº 3/2018, art. 12, § 2] (ídem, p. 479).

La educación escolar, por lo tanto, en sintonía con el contexto histórico, social, político y económico, debe actuar sobre el alumno de tal manera que se constituya en alguien capaz de participar en esa competitividad presente en el mercado laboral como emprendedor.

Una vez más, es necesario preguntar y problematizar: ¿La educación escolar se centra en este propósito? ¿Los profesores y alumnos tienen su punto de llegada aquí?

5. Lo Inédito Viable

La pregunta/problema que se ha planteado repetidamente a lo largo de este texto: ¿el acto de educar se reduce a ser un referéndum sobre el discurso que se quiere hegemonizar, así como sobre sus prácticas? - se refleja ahora en un concepto muy costoso tomado de las obras de Paulo Freire: lo Inédito Viable.

Polli (2008) presentando al autor, escribe que: "Paulo Freire consideraba fundamental la apertura para la acción creativa y transformadora de sus propias ideas" (p. 14). Esta nota ya revela una actitud de apertura a lo nuevo realizado en el mismo acto de pensar y de cotejar las propias ideas. Una postura exigente con uno mismo y que al mismo tiempo se refiere al otro, resultando en un nuevo comportamiento, es decir:

> Su pensamiento ético es el resultado de su posición humanista y conectiva, mientras que busca constantemente superar las estructuras de dominación y que, por esta razón, resulta de la *actitud dialógica*, base fundamental de las experiencias vividas, fruto de un modelo de racionalidad basado en la *cooperación* y la búsqueda de una *comprensión intersubjetiva* (Polli, 2008, p. 14).

De hecho, esta acción creativa, transformando las propias ideas, implica un rigor constante sobre uno mismo y sobre lo que uno oye y ve. Un rigor que se difunde en busca del otro, dando así mayor sentido e importancia a las relaciones interpersonales, cuando en estas relaciones existe el esfuerzo mutuo en la búsqueda de la comprensión del contexto con el fin de intervenir en él.

El acto de educar, en esta perspectiva que se apoya en Freire, no apunta a la conformación, sino que se presenta como la apuesta, la creencia, la esperanza de que algo nuevo pueda surgir, porque "[...] en la práctica problematizadora, los alumnos están desarrollando su poder de captar y comprender el mundo que se les presenta, en sus relaciones con él, ya no como una realidad estática, sino como una realidad en transformación, en proceso" (Freire, 1987, p. 71).

La esperanza freireana se basa en la comprensión y la aceptación consciente de que las personas son históricas e inacabadas y, según el educador (1987): "Ahí están las raíces de la educación misma, como una manifestación exclusivamente humana (...) por lo tanto la educación es una tarea permanente. Permanente, en la razón de la inconclusión de los hombres y el devenir de la realidad" (ídem, p. 73). En otras palabras, la esperanza reside en el hecho de que en cada momento histórico puede surgir algo nuevo. Al estar inacabada, la persona busca su complemento y así puede aportar algo nuevo.

Se postula, por tanto, que el acto de educar se aleja de esa acción que se refiere a lo que se tiene; también se aleja del molde de las personas a una realidad que ya está configurada; también se aleja fuertemente: de ser una preparación para que los alumnos actualicen en todo momento el modelo hegemónico. El acto de educar, que se desea configurar, es el que considera la posibilidad de lo Inédito Viable.

Freire (1992n) explica que: "lo Inédito-Viable es en realidad una cosa inédita, aún no claramente conocida y vivida, pero soñada, y cuando se convierte en un "percibido desapegado" por quienes piensan utópicamente, entonces saben que el problema ya no es un sueño, que puede convertirse en realidad" (pp. 206-207). Dos puntos importantes:

Primero: lo inédito viable es un evento que vendrá, por lo que no se da "el qué" y "cómo será". Esto altera la relación maestro-conocimiento-alumno, porque el acto de educar ya no tiene un resultado preestablecido. Deja de estar al servicio de A o B que, en última instancia, limita la posibilidad de todos. Segundo: La ausencia de un resultado preestablecido reafirma el desafío/compromiso de todos de esforzarse por superar el problema común, de expresar impresiones, sentimientos, ideas que en algún momento se convertirán en elementos de todos. Elementos de todos porque participan en la opción que hicieron por el *Ser-Más* (Freire, 1987, p. 30) y, en el proceso dialógico, pronuncian la palabra que es de y para todos. Todo esto porque el "[...] encuentro de hombres que *pronuncian* el mundo, no debería ser el regalo de *pronunciarse* unos a otros. Es un acto de creación" (ídem, p. 79).

Dentro de lo que se ha expuesto en las primeras secciones sobre el pensamiento (neo) liberal y su influencia en la educación, lo Inédito-Viable, puede parecer absurdo. ¿Cómo medir algo que está por venir, sin una característica, un perfil, una solidez? ¿Qué instrumentos señalarán que se está construyendo de hecho, o incluso, que ya está presente,

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

constituido entre la gente? Por lo tanto, ¿qué credibilidad tiene una educación que señala esto como algo sin precedentes? Para estas preguntas, una vez más, es necesario recordar el cambio de rumbo que se propone. Esta educación no está sintonizada con un fin previamente determinado fuera del propio proceso. No hay ningún producto que entregar, más allá del propio proceso de humanización y de la corrección de lo que impide a todos *Ser-Más*.

Existe, por tanto, la acción del individuo de conocerse a sí mismo, de conocer su realidad en el mundo a través de la presencia y la relación que establece con los demás individuos, también implicados con ese objetivo. Un conocimiento que incita a acciones concretas en este mundo, transformándolo cuando obstaculiza o impide el *Ser-Más*, lo que en otras palabras significa: humanizarse a sí mismo - a sí mismo y a todos. ¿El mundo histórico, social, político y económico es cambiado con esta educación? Se construye aquí, la comprensión de que la mirada, la comprensión y la acción en este mundo sea diferente al punto de ser una acción consciente. Para saber por qué uno actúa de esta manera. Resiliencia a lo que no se puede cambiar debido a la estructura más grande. Pero, con indignación y firmeza para no repetir y, todavía, denunciar y actuar contra lo que deshumaniza. Finalmente, con condiciones objetivas para ser proponente y sujeto de acciones transformadoras en su entorno, dentro de otra métrica que es la de la humanización. Y este es el punto: no porque sea una cuestión específicamente axiológica, una acción ético-moral, sino porque es una cuestión ontológica, es decir, de la esencia misma del ser.

Desde el punto de vista pedagógico, lo Inédito Viable, participa de una pedagogía. Se presenta dentro de una pedagogía de la esperanza y esto implica una práctica. En ella, las personas están en interacción abierta y constante; toman la lectura del mundo que tienen como objeto de estudio, de reflexión, como un problema común; buscan formas de expresar el entendimiento común.

El punto de partida para decir de lo Inédito Viable es la nota de que "la esperanza es una necesidad ontológica" (Freire, 1992, p. 10).

> "La esperanza es parte de la naturaleza humana" (Freire, 1996f, p. 80). Y, además: "Sería una contradicción si, inacabado y consciente de lo inacabado, primero, el ser humano no se inscribiera o no estuviera predispuesto a participar en un movimiento constante de búsqueda y, segundo, si buscara sin esperanza" (ídem, p. 80).

La esperanza, por lo tanto, no es un sentimiento de positividad, de automotivación, sino algo constitutivo de alguien que trae consigo la posibilidad de *SER-MÁS*. En este sentido, esta esperanza necesita ser reforzada. El acto de tener esperanza necesita entonces:

> [...] una educación de la esperanza. Es que tiene tal importancia en nuestra existencia, individual y social, que no debemos experimentarla de manera equivocada, dejándola caer en la desesperanza y la desesperación (Freire, 1992, p. 11).

Así se entiende que: se educa la esperanza, creyendo en lo Inédito Viable y para ello, como primer paso, es necesario hacer una lectura cuidadosa del mundo desde donde se puedan identificar las situaciones-límite. Estas situaciones límite son tomadas por muchos como algo insuperable, por otros como algo natural, inmutable, y sin embargo como algo

aterrador, inmovilizador. En lo que se presenta, estas situaciones-límite requieren pausas en las reflexiones, ya que paralizan el proceso de humanización. Esta demanda surge del hecho de que:

> "[...] los hombres, desafiados por la naturaleza dramática de la hora actual, se proponen a sí mismos como un problema. Descubren que pocos saben sobre sí mismos, sobre su "lugar en el cosmos", y se preocupan por saber más" (Freire, 1987, p. 29).

A partir de ese esfuerzo, se dan cuenta de que:

> "[...] la realidad social, objetiva, que no existe por casualidad, sino como producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad. Si los hombres son los productores de esta realidad y si ésta, en la "inversión de la praxis", se vuelve contra ellos y los condiciona, transformar la realidad opresiva es una tarea histórica, es la tarea de los hombres" (ídem, p. 37).

Por lo tanto, lo que parece ser un obstáculo, un impedimento para una transformación se convierte en un impulso, una palanca para la superación. La descripción es la siguiente: "Para alcanzar el objetivo de la humanización, que no puede lograrse sin la desaparición de la opresión deshumanizadora, es esencial superar las "situaciones-límite" en las que los hombres se encuentran casi materializados" (ídem, p. 95). Y, además:

> Esta es la razón por la cual no son las situaciones-límite, en sí mismas, las que generan un clima de desesperanza, sino la percepción que los hombres tienen de ellas en un momento histórico determinado, como un freno para ellos, como algo que no pueden superar. En el momento en que se establece la percepción crítica, en la acción misma, se desarrolla un clima de esperanza y confianza que lleva a los hombres a comprometerse en la superación de "situaciones-límite" (Freire, 1987, p. 90).

El segundo paso, en medio de esta pedagogía que involucra lo Inédito Viable, y en particular a las "situaciones-límite", es la identificación de lo percibido-destacado, que en esta condición debe ser problematizado. Freire (1992n) explica que los implicados en las "situaciones-límite": "[...] se separaron epistemológicamente, se distanciaron de lo que "les molestaba", lo objetivaron y sólo cuando lo entendieron en su profundidad, en su esencia, desprendido de lo que está ahí, pudo ser visto como un problema" (p. 205-206). Lo percibido-destacado puede tomarse como el punto central, generador de la situación-límite que, sin su identificación, sin ser percibido, sin encontrarse destacado, no será problematizado y, en consecuencia, no contribuirá al avance deseado.

Al dedicarse a este tema-problema, en el tercer paso de la pedagogía, la gente se acerca a lo que les impide *SER-MÁS*. Lo que se presenta, o que se toma como impedimento, se expresa en términos de valores, ideas, comportamiento y por lo tanto, forma una ideología a seguir. La actitud de tomarlas para problematizarlas es fundamental para que la gente se acerque a la posibilidad de lo Inédito Viable. Como escribe Freire (1987):

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

> En el momento en que las perciben ya no como una "frontera entre el ser y la nada, sino como una frontera entre el ser y más ser", se vuelven cada vez más críticos en su acción, vinculados a esa percepción. Percepción en la que está implícito lo inédito viable como algo definido, a cuya concretización se dirigirá la acción (ídem, p. 94).

Una vez que las personas se han enfrentado a las situaciones-límite, han identificado las que se han destacado-percibido y se han detenido en los temas- problemas, ellas ya se encuentran en acción, al mismo tiempo en que ya señalan otras acciones que promuevan la superación de lo que les impide *SER-MÁS*. Y este es el cuarto paso en la pedagogía que se presenta:

"Las acciones necesarias para romper las "situaciones límite". Esas se dirigen, entonces, a la superación y a la negación de lo *dado*, de la aceptación dócil y pasiva de lo que está ahí, lo que implica una postura decisiva ante el mundo" (Freire, 1992n, p. 206).

Las acciones, por lo tanto, se alejan del impulso voluntario propio de quienes no hacen una lectura atenta y cuidadosa del mundo, identificando qué es lo que hay que transformar y cómo van a promover esos cambios. Acciones que se han construido dentro del proceso de desarrollo de la esperanza crítica y, por lo tanto, acciones que provienen de aquellos que piensan y leen de manera común.

Por lo tanto, es en medio de este educar para la esperanza que se cree en el surgimiento de lo Inédito Viable. No se da previamente, pero constituye el descubrimiento de lo que impide a las personas *SER-MÁS*. En el contexto creado a lo largo de este texto, que apunta a la hegemonía del pensamiento neoliberal y su presencia en el espacio de la educación escolar, buscar lo Inédito Viable es sobre todo pensar más allá de esa hegemonía. Pensar que las personas son más grandes que los postulados en esa teoría/acción. En el campo de la educación, volviendo a los propósitos de este texto, es una forma de responder al problema que acompañó a este escrito, diciendo que: el acto de educar no puede reducirse a ser un referéndum sobre el discurso que se quiere hegemónico, así como sobre sus prácticas. Por consiguiente, los profesores y alumnos, involucrados en el acto de educar, se deben inconformar con este discurso hegemónico. Para ello, deben conocerlo, problematizarlo, identificar aquello que atenta e impide la humanización, y actuar a favor del *SER-MÁS*. El acto de educar no tiene como objetivo perpetuar o salvar las tesis y las prácticas neoliberales o cualquier otra que se presente como hegemónica. Por el contrario, pretende buscar lo más humano de cada persona/de las personas.

6. Últimas consideraciones

El aula puede ser ese lugar propicio para estos fines, porque en la relación profesor-conocimiento-alumno, que se da en un contexto histórico, social, político y económico concreto; dentro de una institución educativa que tiene una legislación que la guía como una

gran red de educación; todavía hay espacio para la creación y el surgimiento de lo nuevo. Teniendo este entendimiento, es posible decir que el profesor, el conocimiento y el alumno no son y no están sucumbidos por un discurso que se desea hegemónico.

Las directrices legales que indican la concepción de educación escolar que se desea, qué tipo de alumnos se formarán al final del proceso educativo a partir de los conocimientos, habilidades y destrezas predefinidas; continúan siendo válidas y serán observadas. Lo que es nuevo es la atención a la realidad concreta de cada Unidad Escolar compuesta de unidades familiares heterogéneas, de compañeros con formación y tiempo de trabajo distintos, de alumnos con diferentes antecedentes y perspectivas culturales y, sobre todo, compuesta por individuos. Personas que no pueden ser separadas del proceso continuo del *Ser-Más*.

El acto de educar en cuestión tiene su contribución en la reflexión filosófica y, en este sentido, se aparta diametralmente del discurso de uno sobre los demás. Esta comprensión es importante en la relación maestro-conocimiento-alumno. En ella, la palabra es de todos y lo que se construirá es incierto, incluso la adhesión a lo que se presenta como hegemónico. Sin esta apertura, no hay un acto de educación, sino de formación, de adoctrinamiento. En este sentido, el acto de educar se convierte, también, en un acto de valentía llevado a cabo por aquellos que saben de dónde vienen, pero que no saben con certeza a dónde llegarán. Es un acto de valentía en el que los alumnos -niños, adolescentes, jóvenes, adultos - cada uno en su constitución empiezan a participar, a desafiarse a sí mismos, a constituirse y a construir en forma solidaria. Hay innumerables experiencias en las aulas donde los estudiantes se han configurado en esta perspectiva.

Así, ser protagonista y ser emprendedor, dejan de ser actitudes y actividades individuales, dirigidas para equiparar cuestiones individuales, o de orden privado para ser esfuerzos comunes en la lectura del mundo y en la intervención para cambiar lo que impide a todos ser humanos en su grandeza.

Finalmente, traer a la reflexión la Esperanza Freireana, lo Inédito Viable, es sobre todo visualizar la dignidad del profesor y del alumno como siendo seres para *Ser-Más*. Seres capaces de hacer una lectura del mundo, identificando sus puntos fuertes de humanización, pero también aquellos que niegan, obstaculizan la humanización. Y, en medio de esta lectura, ser capaces de proponer salidas viables para que el proceso de humanización continúe.

Referencias

BRASIL. (2018) *BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – Educação é a base.* Ministério da Educação. Brasília: DF. Disponible en: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> Consultado: 15 de mayo de 2020.

BUENO, Jefferson (2019) *Mas, afinal o que é o empreendedorismo.* Disponible en: <https://blog.sebrae-sc.com.br/o-que-e empreendedorismo/#:~:text=Empreendedorismo%20%C3%A9%20a%20capacidade%20que,impacto%20no%20cotidiano%20das%20pessoas> Consultado: 02 de junio de 2020.

COSTA, Antônio C. G. (2007) *Protagonismo Juvenil – o que é e como praticá-lo.* Disponible en: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/costa-protagonismo.pdf> Consultado: 15 de mayo de 2020.

CRESPINO, Lígia V. (n.d.) *Protagonismo: é isso que as empresas esperam dos colaboradores*. Disponible en: <https://www.vagas.com.br/profissoes/protagonismo-e-isso-que-empresas-esperam-dos-colaboradores/> Consultado: 15 de mayo 2020.

FIESP. (2020) *Empreendedorismo, propulsor da modernidade.* Disponible en: <https://www.fiesp.com.br/o-empreendedorismo-e-a-fiesp/> Consultado: 02 de junio 2020.

FREIRE, Paulo. (1987) *Pedagogia do Oprimido*. 17º. ed. Rio de Janeiro: RJ. Paz e Terra.

______ , (1992) Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: RJ. Paz e Terra.

______ , (1992n) Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: RJ. Paz e Terra.

______ , (1996f) Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 8º. ed. São Paulo: SP.

GENTILI, P. (1996) *Neoliberalismo e educação: manual do usuário.* In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE. P. 9-49.

HAYEK, F.A. (2010) *O caminho da servidão* / F. A. Hayek. – São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil. Disponible en: <http://rothbardbrasil.com/wp-content/uploads/arquivos/caminhodaservidao.pdf> Consultado: 20 de marzo de 2020.

LIBÂNEO, José, (2016) C. *Finalidades educativas escolares e internacionalização das políticas educacionais: impactos no currículo e na pedagogia.* Texto submetido à revista European Journal of Curriculum Studies, 2016.

MELO, Clarissa. (2017) *Protagonismo no ambiente corporativo.* Disponible en: <https://mobiliza.com.br/3-formas-de-incentivar-protagonismo/> Consultado: 15 de mayo de 2020.

ONU. (2018) *Declaração Universal dos Direitos Humanos.* Disponible en: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf> Consultado: 15 de mayo de 2020.

P.E.I. (n.d.) *Programa de Ensino Integral.* Disponible en: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Consultado: 15 de maio de 2020.

POLLI, José R. *Paulo Freire, o educador da esperança*. Jundiaí, SP: In House, 2008.

SMITH, Adam. (1996) *A Riqueza Das Nações – Investigação Sobre Sua Natureza e Suas Causas*. v. I e II. São Paulo: Abril Cultural. (Coleção Os Economistas).

Acerca del autor

Jorge Alves de Oliveira, Licenciado en Filosofía por la Universidade Federal do Paraná - UFPR, maestro en Educación por la Faculdade de Educação de la Universidade de São Paulo FEUSP, doctor por la Universidade Nove de Julho – Uninove. Su preocupación académica se centra en la educación de las escuelas públicas, especialmente la educación media. Él comprende que esta educación escolar se trata fundamentalmente de la atención que se debe dar a los profesores. Su línea de investigación es la filosofía de la educación. También existe una preocupación, en particular, por las cuestiones étnico-negras. Autor de los libros: Amantes do futebol e da música: uma discussão étnica afro-brasileira y Um esboço de escola pública nas páginas do jornal.

Acerca del traductor

Miguel Ysrrael Ramírez Sánchez, rector de la Universidade Internacional do Cuanza (Angola). Doctor en Educación (Puerto Rico), Maestro en Dirección Estratégica de Negocios (Argentina); MBA (España); con Programa de Intercambio Internacional (Brasil). Adicionalmente colabora como Profesor Investigador en la Universidad Internacional Iberoamericana (México) y en diversas Instituciones de Educación Superior. Con certificado CELPE-Bras e IPMA.

O ato de educar, o contexto e o inédito viável
El acto de educar, el contexto y lo inédito viable
The act of educating, the context and the unprecedented viable

Jorge Alves de Oliveira[1]

[1]EE Dr. Alfredo Reis Viegas, Praia Grande SP – Brasil, email: jorafro@gmail.com
ORCID https://orcid.org/0000-0003-3832-3000

Resumo: O ato de educar está atrelado a uma concepção de educação escolar. Esta, por sua vez, está afinada, ou busca afinar-se, ou, ainda, é levada a afinar-se com o contexto histórico, político, social, econômico específico. Nestes tempos, ecoa com altivez o discurso pró liberalismo econômico e político repercutindo de forma importante no espaço escolar. Este texto busca destacar duas orientações formativas que estão sendo incorporadas no vocabulário das intencionalidades do ato de educar nas unidades escolares. Trata-se das expressões: protagonismo e empreendedorismo. O ato de educar, portanto, deve promover junto aos alunos intervenções que desenvolvam competências que lhes possibilitem ser protagonistas de suas vidas e empreendedores em meio a sociedade cada vez mais desafiadora, seletiva e competitiva. Mas, um olhar filosoficamente incomodado promove algumas problematizações que precisam ser consideradas. O ato de educar resume-se a ser um referendo ao discurso que se quer hegemônico, bem como suas práticas? Consequentemente, professores e alunos, envolvidos no ato de educar, devem tão somente se conformar a este discurso hegemônico? Estas problematizações conduzem a uma revisita na obra de Paulo Freire (1987;1992;1992n;1996f) onde o autor apresenta a ideia do Inédito Viável e, com ele delineia o Esperançar. Tal revisita pode ser um auxílio para que se redimensione o ato de educar.
Palavras chave: Ato de educar; Protagonismo; Empreendedorismo; Incômodo filosófico; Inédito Viável.

Resumen: El acto de educar está ligado a un concepto de educación escolar. Esto, a su vez, o bien se ajusta, o bien se pone en sintonía con el contexto histórico, político, social y económico específico. En estos tiempos, el discurso económico y político pro-liberal resuena con altivez, teniendo un impacto importante en el espacio escolar. Este texto pretende destacar dos orientaciones formativas que se están incorporando al vocabulario de las intencionalidades del acto de educar en las unidades escolares. Estas son las expresiones: protagonismo y espíritu emprendedor. El acto de educar, por lo tanto, debe promover con los estudiantes intervenciones que desarrollen habilidades que les permitan ser protagonistas de sus vidas y emprendedores en una sociedad cada vez más desafiante, selectiva y competitiva. Pero, una mirada filosóficamente contrariada promueve algunas cuestiones que deben ser

consideradas. ¿El acto de educar se resume a ser un referéndum sobre el discurso que se supone que es hegemónico, así como sobre sus prácticas? ¿En consecuencia, los profesores y estudiantes, involucrados en el acto de educar, sólo deben conformarse con este discurso hegemónico? Estas cuestiones conducen a una revisión en la obra de Paulo Freire (1987; 1992; 1992n; 1996f) donde el autor presenta la idea de lo Inédito Viable y, con ella, esboza la Esperanza. Tal revisión puede ser una ayuda para redimensionar el acto de educar.
Palabras clave: Acto de educar; Protagonismo; Espíritu emprendedor; Incomodo filosófico; Inédito Viable.

Summary: The act of educating is linked to a concept of school education. This, in turn, is in tune, or seeks to tune in, or is even driven to tune in with the specific historical, political, social, economic context. In these times, the pro-economic and political liberal discourse echoes with resonance in an important way in the school space. This text seeks to highlight two formative guidelines that are being incorporated into the vocabulary of the intentions of the act of educating in school units. These are the expressions: protagonism and entrepreneurship. The act of educating, therefore, should promote interventions among students that develop skills that enable them to be protagonists of their lives and entrepreneurs in the midst of an increasingly challenging, selective and competitive society. But, a philosophically troubled look promotes some problematizations that need to be considered. Does the act of educating boil down to being a referendum on the discourse that wants to be hegemonic, as well as its practices? Consequently, teachers and students, involved in the act of educating, should they just conform to this hegemonic discourse? These problematizations lead to a revisit in the work of Paulo Freire (1987; 1992;1992n;1998) where the author presents the idea of the Unpublished Viable and, with it, delineates Hope. Such a return visit can be an aid to resize the act of educating.
Key words: Act of educating; Protagonism; Entrepreneurship; Philosophical nuisance; Unprecedented Viable.

Recepción: 23 de marzo 2020
Aceptación: 20 de agosto 2020

Forma de citar: Alves de Oliveira, J. (2020). O ato de educar, o contexto e o inédito viável. *Voces de la educación, número especial*, 104-122.

O ATO DE EDUCAR, O CONTEXTO E O INÉDITO VIÁVEL

1. O ato de educar, a educação escolar e o contexto

O ato de educar, que ora se apresenta, é entendido como sendo a ação direta do professor junto aos alunos de forma mais aguda na sala de aula. Este ato é carregado de responsabilidades, pois, imerso a intencionalidades, ele precisa ser consciente e declarado. Assim, o trinômio professor-conhecimento-aluno pede uma relação aberta de tal forma que o professor e o aluno, nas diversas interações, saibam o que perseguem frente ao conhecimento já constituído (a tradição) e, estejam abertos ao que se construirá. Mas, é sabido, também, que essa relação do interno da sala de aula participa de um conjunto maior que é o da unidade escolar e que esta, por sua vez, íntegra um amplo sistema de educação, seja ele municipal, ou estadual, ou de ordem privada, todos submetidos a uma orientação nacional. É a esta orientação nacional que se credita os apontamentos legais para que a educação escolar se afine, ou quando não, leva-a a afinar-se com o contexto histórico, político, social, econômico que lhe é pertinente. Nesse sentido, a educação escolar assume, ou tangência, o discurso que passa a ser corrente, aquele que se impõe como sendo hegemônico, moldando os seus assistidos dentro dessa concepção de mundo.

Tais considerações são lembretes necessários para que se tenha presente a problemática deste texto: O ato de educar resume-se a ser um referendo ao discurso que se quer hegemônico, bem como suas práticas? Consequentemente, professores e alunos, envolvidos no ato de educar, devem tão somente se conformar a este discurso hegemônico?

2. O contexto e o discurso pró liberalismo político e econômico

Nesses tempos, o contexto social, político e econômico está referenciado a partir da leitura de mundo com viés liberal. Isso significa dizer que oficialmente a seletividade e com ela a competitividade entre os indivíduos são legítimas na busca da consolidação social. Isto remete ao marco das formulações liberais feitas por Adam Smith (1996s) que diz:

> Deixa-se a cada qual, enquanto não violar as leis da justiça, perfeita liberdade de ir em busca de seu próprio interesse, a seu próprio modo, e faça com que tanto seu trabalho como seu capital concorram com os de qualquer outra pessoa ou categoria de pessoas. (p. 169)

São importantes os reflexos práticos desse escrito. A cada instante é audível e visível os apelos e as ações que os indivíduos fazem para garantir as suas posições, suas convicções, suas iniciativas frente ao grupo social. Cada qual, na sua intensidade, busca marcar posição e sinalizar como quer participar deste processo produtivo e o que deseja angariar com isso. Não se aceita, passivamente, os impedimentos que venham negar-lhe a possibilidade de realizar o seu projeto pessoal. De forma muito significativa a argumentação que se apresenta para sustentar as posições acima remete a um dos mais caros artigos da Declaração Universal

dos Direitos Humanos (2009) que trata da liberdade de expressão. "Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras. (Artigo XIX)

Tal artigo é tomado no seu sentido largo onde manifestar posições, ter ideias, torná-las públicas, é também, poder agir segundo normas e princípios individuais. Tomado dessa forma, o direito da liberdade de expressão ratifica os princípios liberais de iniciativa pessoal e, por tabela, aceita a competitividade entre os pares.

A versão atualizada do liberalismo feita por Hayek (2010) reafirma os princípios do pensamento liberal clássico e o contextualiza. O destaque é esse:

> A doutrina liberal é a favor do emprego mais efetivo das forças da concorrência como um meio de coordenar os esforços humanos, e não de deixar as coisas como estão. Baseia-se na convicção de que, onde exista a concorrência efetiva, ela sempre se revelará a melhor maneira de orientar os esforços individuais. (p. 58)

O apontamento explícito pró concorrência busca legitimar a ideia e a prática onde indivíduos se colocam frente a frente buscando ocupar os espaços por meio das suas competências, seus esforços, pelo oportunismo que tiverem e o êxito obtido. Ainda que não esteja escrita, a ideia é a do mérito do indivíduo. O indivíduo é mobilizado pela concorrência e esta é consolidada pelos indivíduos em disputa. O beneficiado desta disputa é a produtividade.

Nestes termos, a concorrência é tomada como método que, por si só, regula as relações dos indivíduos dispensando uma autoridade coercitiva e arbitrária. Lê-se que:

> [...] a concorrência é um método superior, não somente por constituir, na maioria das circunstâncias, o melhor método que se conhece, mas, sobretudo por ser o único método pelo qual nossas atividades podem ajustar-se umas às outras sem a intervenção coercitiva ou arbitrária da autoridade. (IDEM, p. 58)

Novamente, cada indivíduo, caso queira ocupar um espaço de destaque fara por si o caminho para consegui-lo. A motivação não é tomada como sendo uma ordem externa, mas, sim está implícita na regra da concorrência.

> "Com efeito, uma das principais justificativas da concorrência é que ela dispensa a necessidade de um "controle social consciente" e oferece aos indivíduos a oportunidade de decidir se as perspectivas de determinada ocupação são suficientes para compensar as desvantagens e riscos que a acompanham." (IDEM, p. 58)

A concorrência, portanto, implica a todos a constantemente estarem se revendo, avaliando e lendo o contexto para melhor intervir nele. Considerando, como norte o acúmulo

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

de capital e tendo o trabalho como meio para o primeiro, o pensamento liberal, depositará no indivíduo as condições necessárias para a sua própria realização. Evidentemente, se deduz que em caso de insucesso o indivíduo será o responsável por não ter se preparado a contento para competir com os demais.

Dentro do que se apresenta sobre o pensamento liberal em termos da centralidade sobre o indivíduo para decidir, produzir e lucrar e, da legitimação/incentivo à concorrência entre os indivíduos, como fica a educação escolar nesse contexto? O que se apresenta a ser oferecido aos alunos para que possam participar desta sociedade que aposta na competitividade? Dos vários estudos sobre o tema, destacam-se aqui alguns apontamentos de Libâneo (1998) e de Gentilli (1996).

3. O ato de educar, a educação escolar e o pensamento liberal

Libâneo (1998) identifica e ressalta a presença do pensamento liberal a partir deste texto:

> As reformas educativas, no contexto do neoliberalismo, têm início nos anos 1980 em países da Europa, expandindo-se em seguida os países pobres e emergentes. A partir de 1990, políticas, diretrizes e normas em relação a políticas educacionais passam a ser formuladas, de forma mais direta, pelo Banco Mundial. O marco histórico em relação às influências supranacionais na educação mundial foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990, organizada e dirigida pelos organismos internacionais vinculados à educação, seguindo-se as Conferências de Nova Délhi (1993), e Dacar (2000), entre outras. Os documentos originados dessas conferências, em especial, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), assinados pelos países membros, e as orientações políticas e técnicas do Banco Mundial vêm servindo de referência às políticas educacionais desses países. (p. 04)

Essas referências históricas, com seus respectivos eventos, são importantes para que se visualize as relações explícitas, ou não, entre os ideários econômico, político, social e a educação escolar. Reforça-se , assim, o registro que aponta para uma estreiteza entre a educação escolar e o contexto histórico concreto, por vezes afinados entre si; em outros em oposição; em outros, ainda, o enquadramento para que a educação escolar se ajuste ao contexto hegemônico. Este ajustamento, decorrente da leitura que o pensamento liberal faz da educação escolar pode ser vista na análise feita por Gentilli (1996):

[...] na perspectiva neoliberal os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade (...)" (P. 4) Ainda nesta perspectiva: "Trata-se fundamentalmente de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares." (IDEM, p. 04)

Destacam-se do excerto acima as palavras: eficiência, eficácia, produtividade. Todas elas estão implicadas no discurso da qualidade que passa a ser o critério de avaliação da

produção. A baixa e má qualidade na produção é creditada à educação escolar que não se faz eficiente na formação daqueles profissionais que o mercado de trabalho necessita.

Depreende-se desta concepção que a unidade escolar é composta tão somente de um contingente expressivo de indivíduos em formação que trazem um potencial importante para atender as demandas da produção. Contudo, ainda segundo a esta concepção liberal, a ineficiência da educação escolar praticada dificulta o processo formativo daqueles que deverão assumir o processo produtivo que se deseja. Neste sentido, justifica-se uma ação diretiva por parte das instituições econômicas e produtivas sobre a educação escolar, objetivando de pronto [...] a realização de uma profunda reforma administrativa do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a qualidade dos serviços educacionais." (GENTILLI, 1996, p. 04)

Aos apontamentos sobre a 'qualidade" dos serviços, some-se, aqueles que sinalizam para o da "competitividade" e o da "meritocracia". Segundo, os que participam da concepção neoliberal:

> Só esse mercado, cujo dinamismo e flexibilidade expressam o avesso de um sistema escolar rígido e incapaz, pode promover os mecanismos fundamentais que garantem a eficácia e a eficiência dos serviços oferecidos: a competição interna e o desenvolvimento de um sistema de prêmios e castigos com base no mérito e no esforço individual dos atores envolvidos na atividade educacional. Não existe mercado sem concorrência, sendo ela o pré-requisito fundamental para garantir aquilo que os neoliberais chamam de equidade. (G ENTILLI, 1996, p 5)

Do que se apresenta, extrai-se uma teoria que aponta para práticas concretas. Parte-se do ponto de que as pessoas compreendam o contexto em que vivem, onde a produtividade é o norte a ser perseguido; segundo, que compreendam que somente participarão deste processo aqueles que souberem competir; terceiro: que é uma competição que aceita e incentiva o prêmio e o castigo. Quarto: uma competição que coloca no indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou insucesso na medida em que cabe a ele identificar em si as suas potencialidades e desenvolve-las. Quanto as escolas, que atendem esses alunos, caberá auxiliá-los nesse processo de identificação de potencialidades, tornando-os competentes para a competitividade dentro do conceito de qualidade.

> O neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais é transferido, sem mediações, para o campo educacional. As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem julgados seus resultados), como se fossem empresas produtivas. Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, consequentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível. Se os sistemas de Total Quality Control (TQC) têm demonstrado um êxito comprovado no mundo dos negócios, deverão produzir os mesmos efeitos produtivos no campo educacional. (IDEM, p. 07)

O incômodo filosófico permanece: O ato de educar resume-se a ser um referendo do discurso que se quer hegemônico, bem como suas práticas? Consequentemente, professores e alunos, envolvidos no ato de educar, devem tão somente se conformar a este discurso hegemônico?

4. Educar para o Protagonismo e para o Empreendedorismo

O subtítulo acima indica de pronto o desafio posto para as unidades escolares e, diretamente, para aquela relação primária professor-conhecimento-aluno. A demanda sobre o protagonismo se faz presente nos documentos que balizam a Escola de Tempo Integral – PEI (n. d.). Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular – a BNCC (2018), que orienta toda a educação escolar do país, além de reafirmar o protagonismo do aluno, acrescenta a demanda pró o empreendedorismo. Antes, contudo, de citar os documentos, é pertinente pensar como essas expressões – protagonismo e empreendedorismo – são trabalhados nas empresas.

4.1. Sobre o Protagonismo

O mundo empresarial tem apreço pelo protagonismo e, consequentemente, por aquelas pessoas que demonstram ou buscam ser protagonistas. Segundo Melo (2017) alguém é "[...] protagonista quando se destaca pela determinação em impedir situações desfavoráveis, quando se tem confiança em tomar decisões na sua organização e também comprometimento na hora de entregar resultados ímpares." (p. 1)

Destaque-se três qualidades chave do protagonismo: "impedir situações desfavoráveis" que pode ser compreendido como sendo antecipar-se ao problemas; "tomar decisões" que é focar-se em soluções e assumir responsabilidades; e por fim, "entregar resultados impares" que entre outras palavras é ser produtivo e criativo.

Mas, chama a atenção o que segue: "Essa determinação, confiança e comprometimento costuma ser do próprio perfil do funcionário, e assim, incentivada pelos líderes ou gestores da empresa." (IDEM, p. 1) O indicativo faz entender que o protagonismo é próprio do indivíduo. Não é a empresa que promove, mas sim a pessoa que já se apresenta assim. E, sendo portador dessas características, receberá "incentivo (...) pois é benéfico para a operação contar com perfis proativos que pensem em sempre trazer soluções sem depender 100% da orientação dos seus gestores." (IDEM, p. 1) O centro, portanto, é o indivíduo que se faz ou não protagonista.

Ainda sobre o protagonismo, na perspectiva empresarial é possível ler que:

> No mundo corporativo, ser um profissional com protagonismo – ou um profissional protagonista – significa que você assume a responsabilidade pela evolução da sua carreira. Ou seja, você não deixa que seu desenvolvimento profissional dependa apenas da empresa ou do seu chefe. Pelo contrário, você assume responsabilidades, tem comprometimento com as entregas e autoconfiança para tomar decisões. (CRESPINO, 2020, p. 1)

Retoma-se o apontamento que coloca no indivíduo as condições e responsabilidade por ser ou não ser protagonista. Ele é desejado pelas empresas, mas cabe ao indivíduo a iniciativa pela sua formação.

> Ou seja, a área de gestão de pessoas quer que cada funcionário seja responsável por seu desenvolvimento, seu autoconhecimento. Ela oferece as ferramentas, o time prepara seu plano de ação e investe tempo em sua evolução pessoal e profissional na seleção da trilha de aprendizagem que escolherá. A empresa estrutura os cursos e treinamentos de acordo com as necessidades, mas o indivíduo é o agente do processo em formato de autosserviço. (IDEM, p. 1)

Atente-se, contudo: uma vez que esse indivíduo não assume a sua autoformação o preço é caro, pois, "é dada autonomia, só que com gestão de consequências. Aquele que não investir nos conhecimentos críticos do negócio e nos conhecimentos da sua função e pontos a desenvolver individuais, arcará com limitações de crescimento na empresa e até demissão." (IDEM, p. 1)

É este conceito 'protagonismo' que passa a ser disseminado e perseguido pelas unidades escolares a partir das orientações de diversas Secretarias de Educação que aderiram a um modelo de educação conhecido como Programa de Ensino Integral – PEI (n. d.) e que, também, se faz presente na nova Base Nacional Comum Curricular – a BNCC (2018). No PEI (n. d.) encontra-se o que se quer desenvolver no aluno em termos de protagonismo:

> O aluno é o ator principal na condução de ações nas quais ele é sujeito e simultaneamente objeto das suas várias aprendizagens. No desenvolvimento dessas ações de Protagonismo Juvenil o jovem vai se tornando autônomo à medida que é capaz de avaliar e decidir com base nas suas crenças, valores e interesses; vai se tornando solidário, diante da possibilidade de envolver-se como parte da solução e não do problema em si; e competente para compreender gradualmente as exigências do novo mundo do trabalho e preparado para a aquisição de habilidades específicas requeridas para o desenvolvimento do seu Projeto de Vida. (p. 15)

É possível identificar de pronto na leitura um aspecto central semelhantes àqueles trazidos pelas agências empresariais, a recordar: cabe ao indivíduo, agora aluno, desenvolver o protagonismo que o fará ser autônomo, ser solidário. ser competente. Nesta perspectiva, cabe as unidades escolares compreenderem que: "A educação proposta neste modelo tem como objetivo principal desenvolver jovens autônomos, solidários e competentes, com oferta de espaços de vivência para que eles próprios possam empreender a realização das suas potencialidades pessoais e sociais." (IDEM, p. 14)

O ato de educar, portanto, deve oportunizar situações que contribuam para que os alunos sejam:

> [...] capazes de compreender as exigências da sociedade contemporânea com a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências e habilidades específicas asseguradas a partir das ofertas das condições para construção dos projetos de vida dos seus alunos, realizados

> por meio da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho. (IDEM, p. 14)

A transposição do protagonismo para a educação escolar é reforçada ainda por Costa (2007). Segundo ele:

> [...] no campo da educação, o termo protagonismo juvenil designa a atuação dos jovens como personagem principal de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla." (p. 10)

Sendo esse o protagonismo indicado para os alunos, caberá a escola moldar-se a essa nova demanda. "A educação está desafiada a encarar e vencer esses novos desafios. Ele já não pode mais reduzir-se apenas à transmissão de conhecimentos, habilidades e destrezas." (IDEM, p. 03) E como isso será feito?

Segundo Costa (2007):

> "Se quisermos transmitir valores às novas gerações, não deveremos nos limitar à dimensão dos conteúdos intelectuais, transmitidas através da docência, devemos ir além. Os valores devem ser, mais do que transmitidos, vividos. A inteligência não é a única via de acesso e expressão dos valores. Eles se manifestam quando sentimos, escolhemos, decidimos ou agimos nesta ou naquela direção." (p. 4)

Assim, na prática, o ato de educar será o de "[...] criar espaços para que o educando possa empreender ele próprio a construção do seu ser, ou seja, a realização de suas potencialidades em termos pessoais e sociais. Esta concepção de educando nos leva, necessariamente, à formação do jovem autônomo, solidário e competente." (IDEM, p. 4)

Do que foi apresentado sobre o protagonismo e a sua presença no espaço escolar chama a atenção o seu caráter individual. Em todos os apontamentos, o indivíduo é o sujeito fim da educação, mas, fundamentalmente, também é o responsável pela sua formação. Vale recordar que no pensamento liberal o indivíduo, também, é o sujeito. É ele quem identifica e desenvolve suas habilidades e participa da competitividade, elemento chave daquele modelo que exige eficiência, produtividade, qualidade. Mas, o incômodo filosófico persiste: a educação escolar, o ato de educar se encerra na viabilização destas orientações?

O Empreendedorismo

O empreendedorismo é outro conceito empresarial colocado como elemento importante no documento que baliza toda a educação escolar do país, a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (2018).

Voces de la educación *Número especial*
ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Recorrendo-se, novamente, ao mundo empresarial, Bueno (2019) apresenta o empreendedorismo como "[...] a capacidade que uma pessoa tem de identificar problemas e oportunidades, desenvolver soluções e investir recursos na criação de algo positivo para a sociedade. Pode ser um negócio, um projeto ou mesmo um movimento que gere mudanças reais e impacto no cotidiano das pessoas. (p. 1)

O empreendedorismo, assim, assemelha-se ao que se disse sobre o protagonismo. A ação é centrada no indivíduo que busca ser um empreendedor. O dado novo é o do investimento de recursos a fim de se obter um produto final que promova um impacto no conjunto social.

Uma outra instituição importante, a FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, a maior entidade de classe da indústria brasileira, traz a ideia de um 'intraempreendedorismo", a saber:

> [...] refere àquelas pessoas que empregam sua criatividade e não têm medo de arriscar e dar tudo de si dentro de uma organização. Tais indivíduos são imprescindíveis para que essas organizações cresçam e se desenvolvam, mantendo seus padrões de qualidade e agregando fatores como inovação, surpresa e modernidade aos seus serviços. FIESP, 2020, p.1)

Neste conceito fica ainda mais explícito o caráter da individualidade que cerca o empreendedorismo. Como se vem frisando: é o indivíduo que vai se constituindo empreendedor e, nesta ação consolidando o modelo produtivo e tudo o que cerca em termos de qualidade, elemento central da competitividade.

O empreendedorismo passa a integrar oficialmente o discurso escolar por meio da Base Nacional Comum Curricular – a BNCC (2018). Várias práticas educativas, buscando promover situações de interações do aluno com o mundo do trabalho, já sinalizavam para o despertar do espírito empreendedor. O documento, contudo, faz com que haja uma localização mais precisa sobre esse apontamento.

A BNCC concebeu, para além do corpo formativo composto pelas áreas de conhecimento clássicas, o que chamou de itinerários formativos. Estes são:

> [...] conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade." (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 10). (BNCC, 2018, p. 475).

Compreende-se que o aluno precisa daquele conhecimento básico comum a todos, mas é preciso de algo pontual que lhe permita, individualmente, prosseguir nos estudo ou ingressar no mundo do trabalho. Caberá, portanto, a unidade escolar identificar as demandas que lhes são próprias e oferecer uma educação mais pontual. Por ser, contudo, uma orientação para todo o território nacional, a BNCC indica alguns eixos formativos sobre os quais a ação educativa deve ser construída, entre eles, o que se volta para o

empreendedorismo que "[...] supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias." (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12, § 2º)." (IDEM, p. 479).

A educação escolar, portanto, afinada com o contexto histórico, social, político, econômico deve atuar sobre o aluno de tal forma que ele se constitua como alguém capaz de participar daquela competitividade presente no mercado de trabalho enquanto empreendedor.

Ainda uma vez mais é preciso perguntar e problematizar: A educação escolar se encerra neste propósito? Professores e alunos tem aqui o seu ponto de chegada?

5. O Inédito Viável.

A pergunta/problema que vem sendo, recorrentemente, posta ao longo deste texto: o ato de educar resume-se a ser um referendo ao discurso que se quer hegemônico, bem como suas práticas? – passa agora a ser refletida a partir de um conceito muito caro retirado das obras de Paulo Freire: o Inédito Viável.

Polli (2008) apresentando o autor, escreve que "Paulo Freire considerava fundamental a abertura para a ação criadora e transformadora de suas próprias ideias." (p. 14) Tal apontamento já revela uma atitude de abertura para o novo realizado no próprio ato de pensar e de cotejar as próprias ideias. Uma postura exigente consigo mesmo e que ao mesmo tempo remete ao outro, resultando em um novo comportamento, ou seja:

> Seu pensamento ético é resultado de sua posição humanista, conectiva, enquanto busca constante da superação das estruturas de dominação e que, por essa razão, resulta da *atitude dialógica*, base fundamental das experiências vividas, fruto de um modelo de racionalidade fundado na *cooperação* e na busca de um *entendimento intersubjetivo*. (IDEM, p.14)

De fato, essa ação criadora, transformadora das próprias ideias, implica em um rigor constante sobre si mesmo e sobre aquilo que se ouve e se vê. Um rigor que se espalha em busca do outro, dando assim maior significado e importância para as relações interpessoais, quando nestas relações há o esforço mútuo na procura pela compreensão do contexto objetivando intervir nele.

O ato de educar, nesta perspectiva que se apoia em Freire, não objetiva a conformação, mas, sim ele se apresenta como a aposta, a crença, a esperança de que algo novo pode surgir, pois "[...] na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo." (FREIRE, 1987, p. 71)

A esperança freiriana assenta-se no entendimento e na aceitação consciente de que as pessoas são históricas e inacabadas e, de acordo com o educador (1987): "Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana (...) daí que a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade."

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

(IDEM, p. 73). Em outras palavras, a esperança reside no fato de que a cada momento histórico pode surgir algo de novo. Por ser inacabado, a pessoa/as pessoas busca/buscam o seu complemento podendo assim trazer algo novo.

Postula-se, portanto, que o ato de educar se afasta daquela ação que referenda o que se tem; afasta-se, também, do enquadramento das pessoas a uma realidade já posta; e ainda: afasta-se fortemente de ser preparação para que os alunos atualizem a todo o momento o modelo que se quer hegemônico. O ato de educar, que se deseja configurar, é aquele que considera a possibilidade do Inédito Viável.

Freire (1992n) explica que: "o "inédito-viável é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um "percebido destacado" pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade." (p. 206-207) Dois destaques importantes.

Primeiro: o inédito viável é um acontecimento que virá, portanto, não está dado 'o que' e 'como será'. Isso altera a relação professor-conhecimento-aluno, pois o ato de educar deixa de ter um resultado pré-estabelecido. Deixa de estar a serviço de A ou B que em última instância limita a possibilidade de todos. Segundo: A ausência de resultado pré-estabelecido reafirma o desafio/compromisso para que todos se esforcem na superação do problema comum, expressem impressões, sentimentos, ideias que em algum momento passará a ser elementos de todos. Elementos de todos porque participa da opção que fizeram pelo *Ser-Mais* (FREIRE, 1987, p. 30) e, no processo dialógico pronunciam a palavra que é de e para todos. Tudo isto porque este "[...] encontro de homens que *pronunciam* o mundo, não deve ser doação do *pronunciar* de uns aos outros. É um ato de criação. (IDEM, p. 79)

Dentro daquilo que foi exposto nas primeiras seções sobre o pensamento (neo) liberal e sobre a sua influência na educação, o Inédito-Viável, pode parecer absurdo. Como mensurar algo que está por vir, sem uma característica, um perfil, uma solidez? Que instrumentos sinalizarão que aquele está de fato sendo construído, ou mesmo, já está presente, constituído em meio as pessoas? Portanto, que credibilidade existe em uma educação que sinaliza para esse inédito-viável? Para essas questões, ainda uma vez, é necessário lembrar a mudança de rota que está sendo proposta. Esta educação não se afina com um fim previamente determinado exteriormente ao próprio processo. Não há um produto a ser entregue, além do próprio processo de humanização e da correção daquilo que impede a todos de *Ser-Mais*.

Há, portanto, a ação do indivíduo se auto conhecendo, conhecendo a sua realidade no mundo por meio da presença e da relação que estabelece com os outros indivíduos, também, envolvidos com aquele objetivo. Mais. Um conhecimento que incita para ações concretas neste mundo transformando-o quando ele dificulta ou impede o *Ser-Mais* que em outras palavras significa: humanizar-se - a si e a todos. O mundo histórico, social, político, econômico é alterado com esta educação? Constrói-se aqui, o entendimento de que o olhar, a compreensão e ação neste mundo seja diferente a ponto de ser acão consciente. Saber porque se age assim. Resiliência frente ao que não se pode mudar em função da estrutura maior. Mas, com indignação e firmeza para não repetir e, ainda, denunciar e agir contra aquilo que desumaniza. Por fim, com condições objetivas para ser propositor e sujeito de ações

transformadoras em seu meio, dentro de uma outra métrica que é o da humanização. E, aqui é o ponto: não por ser uma questão especificamente axiológica, uma ação ética-moral, mas por ser uma questão ontológica, ou seja, da própria essência do ser.

Do ponto de vista pedagógico, o Inédito Viável, participa de uma pedagogia. Ele se apresenta dentro de uma pedagogia da esperança e, esta implica uma prática. Nela, pessoas estão em interação abertas e constante; tomam a leitura de mundo que possuem como objeto de estudo, de reflexão, como problema em comum; buscam por saídas que expressem o entendimento comum.

O ponto de partida para dizer do Inédito Viável é o apontamento de que "a esperança é necessidade ontológica." (FREIRE, 1992, p. 10). "A esperança faz parte da natureza humana". (FREIRE, 1996f, p. 80) E, ainda: "Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança."(IDEM, P. 80).

A esperança, portanto, não é um sentimento de positividade, de auto ânimo, mas algo constituinte de alguém que traz consigo a possibilidade de *SER-MAIS*. Neste sentido, essa esperança precisa ser potencializada. O ato de ter esperança precisa então de [...] uma educação da esperança. É que ela tem uma tal importância em nossa existência, individual e social que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero. (FREIRE, 1992, p. 11)

Assim, depreende-se que: educa-se a esperança, acreditando no Inédito Viável e para tanto, como primeiro passo, é necessário que se faça uma leitura atenta do mundo de onde se possa identificar as situações-limites. Estas situações-limites são tomadas por muito como algo intransponível, por outros como algo natural imutável, ainda como algo aterrador imobilizador. No que se apresenta, estas situações-limites exigem paradas de reflexões, pois elas emperram o processo de humanização. Esta exigência surge do fato de que "[...] os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que poucos sabem de si, de seu "posto no cosmos", e se inquietam por saber mais." (FREIRE, 1987, p. 29) Daquele esforço, percebem que [...]a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na "inversão da práxis", se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens." (IDEM, p. 37) Portanto, o que parece ser obstáculo, impedimento para uma transformação passa a ser um impulso, uma alavanca para a superação. A descrição é esta: "Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das "situações-limites" em que os homens se acham quase coisificados." (IDEM, p. 95) E, ainda:

> Esta é a razão pela qual não são as situações-limites, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança

> que leva os homens a se emprenharem na superação das "situações-limites". (FREIRE, 1987, p. 90)

O segundo passo, em meio a essa pedagogia que envolve o Inédito Viável, e em particular as "situações-limites", é o da identificação do percebido-destacado que nesta condição deve ser problematizado. FREIRE (1992n,) explica que aquelas pessoas envolvidas com as "situações-limites" [...] se separaram epistemologicamente, tomaram distância daquilo que os "incomodava", objetivaram-no e somente quando o entenderam na sua profundidade, na sua essência, destacado do que está aí, é que pôde ser visto como problema." (p. 205-206) O percebido-destacado pode ser tomado como ponto central, gerador da situação-limite, que sem a sua identificação, sem ser percebido, sem se encontrar em destaque não será problematizado e, consequentemente, não contribuirá para o avanço que se quer.

Ao dedicar-se a esse tema-problema, terceiro passo da pedagogia, as pessoas se aproximam daquilo que os impedem de *SER-MAIS*. Aquilo que se apresenta, ou que se é tomado como impeditivo, estão expressos em termos de valores, de ideias, de comportamento e formam com isso um ideário a ser seguido. A atitude de tomá-los a fim de problematizá-los é fundamental para que as pessoas se aproximem da possibilidade do Inédito Viável. Como escreve Freire (1987):

> No momento em que estes as percebem não mais como uma "fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser", se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá a ação." (IDEM, p. 94)

Uma vez que a pessoa/as pessoas se depararam com as situações-limites, identificaram os destacados-percebidos e se detiveram nos temas-problemas elas já se encontram em ação, ao mesmo tempo em que, já sinalizam para outras ações que promovam a superação daquilo que os impede de serem mais. E este é o quarto passo da pedagogia que se apresenta. "As ações necessárias para romper as "situações-limites". Essas se dirigem, então, à superação e a negação do *dado*, da aceitação dócil e passiva do que está aí, implicando dessa forma uma postura decidida frente ao mundo." (FREIRE, 1992n, p. 206) As ações, portanto, se afastam de um ímpeto voluntarioso próprio daqueles que não fazem uma atenta e criteriosa leitura do mundo identificando o que precisa ser transformado e de como promoverão tais mudanças. Ações que foram construídas no interno do processo de desenvolvimento de uma esperança crítica e, portanto, ações advindas daqueles que pensam e fazem a leitura de forma comum.

É, portanto, em meio a este educar para a esperança que acredita-se no surgimento do Inédito Viável. Ele não está previamente dado, mas vai se constituindo no desvelamento daquilo que impede as pessoas de serem mais. No contexto que se criou ao longo deste texto, que aponta para a hegemonia do pensamento neoliberal e de sua presença no espaço da educação escolar, buscar o Inédito Viável é acima de tudo pensar para além daquela hegemonia. Pensar que as pessoas são maiores do que os postulados naquela teoria/ação. No

campo da educação, retomando aos propósitos deste texto, é uma forma de responder ao problema que acompanhou esta escrita, dizendo que: o ato de educar não pode se resumir a ser um referendo ao discurso que se quer hegemônico, bem como as suas práticas. Consequentemente, professores e alunos, envolvidos no ato de educar, devem se inconformar a este discurso hegemônico. Para tanto, precisam conhecê-lo, problematizá-lo, identificar aquilo que atenta e impede a humanização e, agir a favor do *Ser-Mais*. O ato de educar, que e apresenta, não objetiva perpetuar ou salvar as teses e as práticas neoliberal ou quaisquer outras que se apresentem como hegemônica. Ao, contrário, objetiva-se buscar o mais humano de cada pessoa/das pessoas.

5. Últimas considerações

A sala de aula pode ser esse local propício para esses propósitos, pois, na relação professor-conhecimento-aluno, que ocorre dentro de um contexto histórico, social, político, econômico concreto; dentro de uma instituição de ensino que possui uma legislação que a orienta enquanto uma grande rede de educação; ainda há espaço para a criação e o surgimento do novo. Tendo esta compreensão, de pronto, é possível dizer que o professor-o conhecimento-o aluno não são e não estão sucumbidos por um discurso que se deseja hegemônico.

As orientações legais que indicam a concepção de educação escolar que se quer, que tipo de alunos se quer no final do processo educativo a partir dos saberes, competências e habilidades pré-definidas, continuam válidas e serão observadas. O que há de novo é a atenção para com a realidade concreta de cada Unidade Escolar composta de unidades familiares heterogênicas, de pares com formação e tempo de trabalho distintos, de alunos com bagagem cultural e perspectivas diferenciadas e, acima de tudo, composta por pessos. Pessoas que não podem ser alijadas do processo contínuo do *Ser-Mais*.

O ato de educar em questão tem o seu aporte na reflexão filosófica e, neste sentido, afasta-se diametricamente da fala de um sobre os demais. Este entendimento é importante nesta relação professore-conhecimento-aluno. Nela, a palavra é de todos e o que se construirá é incerto, até mesmo a adesão a aquilo que se apresenta como hegemônico. Sem esta abertura, não há ato de educar, mas sim de adestrar, de doutrinar. Nesse sentido o ato de educar passa a ser, também, um ato de coragem realizado por aqueles que sabem de onde estão partindo, mas não sabem ao certo onde irão chegar. Ato de coragem do qual os alunos – crianças, adolescentes, jovens, adultos – cada qual na sua constituição passam a participar, a se desafiarem, a constituírem e e construírem de forma solidária. São inúmeras as experiencias nas salas de aula onde os alunos se configuraram nesta perspectiva.

Assim, ser protagonista e ser empreendedor, deixam de ser atitudes e atividades individuais, voltadas para equacionar questões individuais, ou de ordem privada para serem esforços comuns na leitura do mundo e na intervenção para mudar o que impede a todos de serem humanos na sua grandeza.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Por fim, trazer para a reflexão o Esperançar freireano, o Inédito Viável, é acima de tudo visualizar a dignidade de professor e de aluno como sendo seres para *Ser-Mais*. Seres capazes de fazerem uma leitura de mundo, identificando seus pontos fortes de humanização, mas também aqueles que negam, obstaculizam a humanização. E, em meio a essa leitura, serem capazes de proporem saídas viáveis para que o processo humanizador prossiga.

Referências

BRASIL. (2018) *BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – Educação é a base*. Ministério da Educação. Brasília: DF Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf > Acesso em: 06 de setembro de 2020.

BUENO, Jefferson (2019) *Mas, afinal o que é o empreendedorismo.* Disponível em: <https://blog.sebrae-sc.com.br/o-que-e-empreendedorismo/#:~:text=Empreendedorismo%20%C3%A9%20a%20capacidade%20que,algo%20positivo%20para%20a%20sociedade.&text=Isso%20significa%20que%20%E2%80%9Ca%20ess%C3%AAncia,oportunidades%20no%20%C3%A2mbito%20dos%20neg%C3%B3cios%E2%80%9D.> Acesso em 06 de setembro de 2020.

CNE/CEB nº 3/2018 (2018) *RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018*. Diário Oficial da União. Órgão: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: Publicado em: 22/11/2018 | Edição: 224 | Seção: 1 | Página: 21 Disponível <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622 > Acesso em 06 de setembro de 2020.

COSTA, Antônio C. G. (2007) *Protagonismo Juvenil – o que é e como praticá-lo.* Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/costa-protagonismo.pdf> Acesso em: 15 de maio de 2020.

CRESPINO, Lígia V. (n.d.) *Protagonismo: é isso que as empresas esperam dos colaboradores*. Disponível in: <https://www.vagas.com.br/profissoes/protagonismo-e-isso-que-empresas-esperam-dos-colaboradores/> Acesso: 15 de maio 2020.

FIESP. (2020) *Empreendedorismo, propulsor da modernidade.* Publicado in: <https://www.fiesp.com.br/o-empreendedorismo-e-a-fiesp/> Acesso: 02 de junho 2020.

FREIRE, Paulo. (1987) *Pedagogia do Oprimido*. 17º. ed. Rio de Janeiro: RJ. Paz e Terra.

______ , (1992) Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: RJ. Paz e Terra.

______ , (1992n) Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: RJ. Paz e Terra.

______ , (1996f) Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 8º. ed. São Paulo: SP.

GENTILI, P. (1996) *Neoliberalismo e educação: manual do usuário.* In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE. P. 9-49.

HAYEK, F.A. (2010) *O caminho da servidão* / F. A. Hayek. – São Paulo : Instituto Ludwig von Mises Brasil, Disponível em: <http://rothbardbrasil.com/wp-content/uploads/arquivos/caminhodaservidao.pdf> Acesso: 20 de março de 2020.

LIBÂNEO, José, (2016) C. *Finalidades educativas escolares e internacionalização das políticas educacionais: impactos no currículo e na pedagogia.* Texto submetido à revista European Journal of Curriculum Studies, 2016.

MELO, Clarissa. (2017) *Protagonismo no ambiente corporativo.* Disponível em: <https://mobiliza.com.br/3-formas-de-incentivar-protagonismo/> Acesso: 15 de maio de 2020.

ONU. (2018) *Declaração Universal dos Direitos Humanos.* Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf> Acesso: 15 de maio de 2020.

P.E.I. (n.d.) *Programa de Ensino Integral.* Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso: 15 de maio de 2020.

POLLI, José R. *Paulo Freire, o educador da esperança*. Jundiaí, SP: In House, 2008.

SMITH, Adam. (1996s) *A Riqueza Das Nações – Investigação Sobre Sua Natureza e Suas Causas*. v. I e II. São Paulo: Abril Cultural. (Coleção Os Economistas).

Acerca del autor

Jorge Alves de Oliveira, Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná – UFPR Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP Doutorado pela Universidade Nove de Julho – Uninove. Sua preocupação acadêmica se volta para a educação escolar pública em especial ao ensino médio. Compreende que esta educação escolar passa fundamentalmente pela atenção que se deve dar aos professores. Sua linha de pesquisa é o da filosofia da educação. Há ainda uma preocupação, em particular, com as questões étnica-negra. Autor dos livros: Amantes do futebol e da música: uma discussão étnica afro-brasileira. Um esboço de escolar pública nas páginas do jornal.

Para una pedagogía "niña": Paulo Freire y la educación de los niños
For a "girl" pedagogy: Paulo Freire and children's education

Marta Regina Paulo da Silva[1]

[1]Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Paulo, Brasil, e-mail: martarps@uol.com.br
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-8574-760X

Resumen: Este artículo presenta las contribuciones de Paulo Freire para pensar en la educación de los niños. Rompe con cierto entendimiento de que Freire se habría preocupado sólo por la educación de jóvenes y adultos. Este es un ensayo que analiza la concepción del niño y la infancia en Freire y la propuesta de una pedagogía *forjada con* niños, una pedagogía "niña".
Palabras clave: Niña. Infancia. Paulo Freire. Pedagogía de la Liberación.

Abstract: This article presents the contributions of Paulo Freire to think about children's education. It breaks with a certain understanding that Freire would have been concerned only with the education of young people and adults. It is an essay that discusses the concept of child and childhood in Freire and the proposition of a pedagogy *forged with* children, a "girl" pedagogy.
Keywords: Child. Childhood. Paulo Freire. Pedagogy of Liberation.

Recepción: 28 de julio 2020
Aceptación: 25 de septiembre de 2020

Forma de citar: Paulo da Silva, M. (2020). Para una pedagogía "niña": Paulo Freire y la educación de los niños. *Voces de la educación, número especial*, 123-.

PARA UNA PEDAGOGÍA "NIÑA": PAULO FREIRE Y LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS

INTRODUCCIÓN

El escenario actual está marcado por un movimiento neoconservador que está creciendo en todo el mundo. En él vivimos con los constantes ataques a los logros sociales y a los derechos humanos, que terminan legitimando formas de opresión que implican violencia, especialmente contra las clases populares.

Este panorama afecta directamente a la vida cotidiana de las instituciones educativas, que, como Freire (2001 [1993] [1], p. 102), afirma: "[...] no podrían ser inmunes a lo que está sucediendo en las calles del mundo"[2]. Con esto, observamos la creciente comercialización de la educación, los intentos de silenciar a profesores y estudiantes, las persecuciones, la descalificación de conocimientos y acciones construidas dentro de las instituciones educativas, los cortes de fondos para la educación, entre muchos otros ataques a esta área. En lugar del pensamiento crítico, se impone el pragmatismo; del trabajo colectivo, el individualismo. Vivimos en la barbarie.

La barbarie, como afirma Benjamín (1994), no es algo que se encuentra en el otro, en lo que es externo, sino algo que se encuentra dentro de la cultura, de la idea de la civilización. Por lo tanto, no es el averso de la civilización, sino su presunción, que justifica, por ejemplo, que un país invada al otro en nombre de la civilización y contra la barbarie.

La barbarie se configura entonces en un movimiento dialéctico, ya que, si es responsable de la pobreza de la experiencia humana, también impulsa a hombres y mujeres a seguir adelante, a empezar de nuevo con lo poco que tiene (Benjamin, 1994). En este sentido, si la educación puede contribuir a una experiencia de negación del sujeto, también puede contribuir en su proceso de emancipación, lo que significa educar contra la barbarie.

En medio de esta barbarie, muchos educadores y educadoras luchan y se resisten, lo que implica problematizar el presente, entendiendo que el pasado no tendría que haber sido lo que fue y que el futuro no está predeterminado; que nos permite imaginar el mañana como un desafío, un problema (Freire, 1996), y que, por lo tanto, otro mundo es posible.

Ante este desafío, reconocemos en la obra de Paulo Freire categorías de análisis que contribuyen a la comprensión de esta realidad. Realidad más perversa cuando pensamos en

---

[1]En las citas de las obras de Paulo Freire, después de la fecha de la edición utilizada en esta obra, opté por poner entre corchetes [ ] la fecha de la 1a edición, con el fin de considerar el período en el que se desarrollaron sus ideas. Cuando coincidan, no se utilizará la función de corchetes.

[2] Para este artículo he traducido al español todas las citaciones directas para una mejor comprensión del texto.

Voces de la educación *Número especial*
ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

la educación de los niños, silenciada en su derecho a hablar y en su participación política; silenciados en su derecho a ser niños.

Este silenciamiento expresa una de las formas de colonialismo en la que el adulto impone su lectura del mundo, negando las voces de los niños. A esta forma de opresión, en la que el opresor descalifica la cultura de los oprimidos y le impone su propia cultura, haciendo inauténtico al ser que tiene su cultura invadida, Freire (2003 [1970]) lo llamó "invasión cultural". La invasión cultural de la infancia, por lo tanto, tiene como objetivo hacer que la acción, el pensamiento y el sentimiento de los niños sean inauténticos, entendiéndolos sólo como productores reproductivos de la cultura, como un "llegar a ser", un proyecto (Silva & Fasano, 2020).

Comprender el mundo desde los ojos de los niños implica romper con esta "cultura del silencio" y, en consecuencia, la construcción de una relación dialógica con ellos, reconociéndolos como participantes activos de y en la sociedad. En la dialéctica denuncia-anuncio, Freire (2001 [1959]) anunciaba la necesidad de escuchar a los niños, de considerar sus voces en las decisiones que involucran sus vidas, ya sea en la familia, la escuela o la comunidad en su conjunto, desde la perspectiva de construir una sociedad más democrática, más justa y humana.

En este artículo, presento las contribuciones de Paulo Freire para pensar en este niño ciudadano y su derecho a la participación política en la sociedad y, especialmente, en las instituciones educativas. La reflexión sobre estas contribuciones es el resultado de estudios e investigaciones realizadas dentro del Grupo de Estudios e Investigación Paulo Freire de la Universidad Municipal de San Caetano do Sul, Sao Paulo, Brasil; cuyo objetivo es investigar en las obras de Paulo Freire su comprensión de los niños y la infancia y, en este sentido, cómo su epistemología puede contribuir a (re)pensar en la educación de niños y niñas. Cabe señalar que, contrariamente a lo que se ha establecido, especialmente por el sentido común, la Pedagogía de la Liberación no se limita a la educación de los jóvenes y los adultos; lo que hemos descubierto en nuestras investigaciones es que la epistemología freireana es integral y contempla reflexiones sobre los niños, la infancia y la educación de los niños.

El momento es propicio para detenerse en la epistemología y la vida educativa de este educador para pensar en los niños, ya que ellos, en este escenario de barbarie, son los que más sufren las formas de violencia y opresión. La realidad del pensamiento de Paulo Freire nos llama, por tanto, a la necesidad política de reinventarla, para responder a los desafíos de nuestro tiempo histórico. Que el diálogo que se presenta aquí pueda inspirar con el (re)pensar de los niños, la infancia y una pedagogía forjada *con* los niños; una pedagogía "niña".

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

NIÑOS E INFANCIA EN PAULO FREIRE

> Pero lo que creo que es fundamental en tu pregunta es esto: "Paulo, ¿crees que estas cosas de las que hablas tienen sentido también en una pedagogía infantil?" Creo que esa es la pregunta básica. Yo diría que sí. (Paulo Freire, 1983)

El niño como sujeto político

En uno de sus primeros escritos, Educação e Atualidade Brasileira [Educación y Actualidad Brasileña] (Freire, 2001 [1959]), Freire defiende la participación de niños y niñas en decisiones relacionadas con su vida, con el objetivo de la construcción de una sociedad más democrática. En esta obra denuncia las relaciones autoritarias y antidialógicas a las que están sometidos los niños, proponiendo que sus primeras experiencias participativas y de toma de decisiones se inicien en el entorno familiar, extendiéndose a las escuelas, lo que implica reconocer al niño en su alteridad.

La comprensión y el respeto por los niños y niñas en su alteridad, como verificamos en Freire, va en contra de las concepciones de los niños y la infancia a lo largo de la historia. Conceptos que colocaban (y de cierta manera todavía colocan) a los niños como seres de "falta": inmaduros, menores, tabula rasa, hoja en blanco, sin razón y juicio y, por lo tanto, sin derecho a voz y participación en los diferentes contextos en los que se insertan. El reconocimiento de los niños y niñas como sujetos históricos, culturales y de derechos se remonta al siglo XX, teniendo como uno de sus hitos la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), documento que defiende sus derechos a la provisión, protección y participación.

Con respecto al derecho a la participación, defiende la acción civil y política de los niños a través de acciones que los involucran en los procesos de toma de decisiones en asuntos que les conciernen. Por lo tanto, en el artículo 12, afirma que los Estados Parte deben garantizar su "[...] derecho a expresar sus opiniones libremente sobre todos los asuntos relacionados con él, y tales opiniones deben ser consideradas, dependiendo de la edad y madurez del niño." (ONU, 1989)

Comprender la indisolubilidad de estos derechos: la provisión, la protección y la participación es fundamental, ya que reconocer al niño como un sujeto capaz de leer y contar al mundo, participar en decisiones relacionadas con su vida, no niega la necesidad de cuidado y protección. Sobre esta inseparabilidad, Soares (2005) analiza los paradigmas de los niños dependientes, emancipados y participativos como formas de entender el ejercicio de los derechos de los niños y niñas:

> Los dos primeros paradigmas caracterizan posiciones casi incompatibles y antagónicas de la infancia, oscilando entre el proteccionismo exacerbado y la emancipación de los niños, mientras que el tercero recupera la idea de interdependencia del ejercicio de los derechos,

Voces de la educación *Número especial*
ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

> considerando que los derechos de protección y participación no son incompatibles. (Soares, 2005, p. 42)

En Freire también encontramos su preocupación por el carácter inseparable entre la participación y la protección. Para ese educador:

> La substantividad democrática no se hace ni se vive sin el pleno ejercicio de este derecho que implica la virtud de la tolerancia. Tal vez las ciudades podrían estimular sus instituciones pedagógicas, culturales, científicas, artísticas, religiosas, políticas, financieras, de investigación para que, al participar en campañas con este objetivo, desafíen a los niños, adolescentes, jóvenes a pensar y discutir el derecho a ser diferentes sin que con esto corran el riesgo de ser discriminados, castigados o, peor aún, expulsados de la vida (Freire 2001[1993], p. 25-26).

El derecho a ser diferente afirma nuestra vocación de "ser más", condicionado por el contexto social, político, económico y cultural en el que nos insertamos. Así, en el aprendizaje de la democracia, Freire destaca algunos aspectos que deben ser "tratados política y pedagógicamente":

> La lucha en Brasil por la democracia pasa por una serie de posibles ángulos para ser tratados política y pedagógicamente: el de la justicia, sin el cual, no hay paz, derechos humanos, el derecho a la vida, lo que implica nacer, comer, dormir, tener salud, vestirse, llorar a los muertos, estudiar , la de trabajar, la de ser niño, de creer o no, de vivir todas y cada una de sus sexualidades a su antojo, la de criticar, de no estar de acuerdo con el discurso oficial, de leer la palabra, de jugar sin importar la edad que uno tenga, de estar éticamente insatisfecho con lo que ocurre a nivel local , en el panorama regional, nacional y global (Freire, 2003 [1994], p. 203).

Al afirmar el derecho de los niños a ser niños y a jugar, Freire llama la atención sobre los muchos niños que han sido expropiados de estos derechos, especialmente los de las clases populares, ya sea por la condición de pobreza, fruto de grandes desigualdades sociales, o por el color de su piel, género, edad.

Defender, por lo tanto, la participación infantil significa comprender no sólo el potencial de los niños, sino también su vulnerabilidad, y protegerlos, sin que así (o en nombre de ello) sofoquen su derecho a decir su palabra, a expresarse libremente, ya que este derecho "[...] debe incluir la libertad de buscar, recibir y difundir información e ideas de todo tipo, independientemente de las fronteras, ya sea verbalmente, por escrito o por medios impresos, a través de las artes o por cualquier otro medio elegido por el niño" (ONU, 1989).

Niños y niñas leen y cuentan al mundo desde que nacen, a través de sus múltiples lenguajes. Hay una razón infantil para lo que hacen y dicen, y es necesario reconocer, como Freire (2003 [1970]) argumenta, que somos seres, desde niños, capaces no sólo de capturar datos de la realidad, sino de observar entre ellos relaciones causales.

La razón infantil se entiende aquí como la cosmovisión de los niños, como la facultad humana de crear estructuras originales a partir de sus impresiones, sentimientos y comprensión de su entorno. "En la razón de los niños, el lenguaje no es jerarquizado por una norma externa previamente establecida, sino que es eficaz por diferentes formas de expresión en las que la corporeidad no fragmenta sensaciones, emociones, cognición" (Silva & Fasano, 2020, p. 76).

En este proceso, los niños y las niñas se están convirtiendo en ciudadanos. Así, no basta con el reconocimiento jurídico de sus derechos, es fundamental crear condiciones para su ejercicio a través de su participación en los diferentes ámbitos de la sociedad, ya que la participación se aprende en las prácticas diarias, siendo un aprendizaje que nos acompaña a lo largo de la vida.

Esta defensa del niño ciudadano, como sujeto de derechos, entre ellos el derecho a hablar y a la participación está presente en la obra de Freire, lo que demuestra el respeto y el aprecio que este educador tiene por las diversas formas en que los niños leen y comunican el mundo; esto se debe a que leer y narrar el mundo es un derecho de todos y de todas, incluidos los niños. En las palabras del educador:

> Lo que he dicho y repetido sin cansarme, es que no podemos dejar de lado, despreciado como algo inútil, lo que los educandos, ya sean niños que llegan a la escuela o jóvenes y adultos de centros de educación popular, traen consigo de la comprensión del mundo, en las dimensiones más variadas de su práctica en la práctica social de la que forman parte. (Freire, 2003 [1992], p. 85-86)

Reconocer al niño como un sujeto de derechos nos llama a la construcción de prácticas sociales dialógicas. El diálogo, como "requisito existencial" (Freire, 2003 [1970], p. 79), no puede reducirse al depósito de las ideas de un sujeto sobre otro, aspecto común en una sociedad centrada en los adultos en la que los niños son vistos como un "llegar a ser", como potencialidad y promesa (Rosemberg, 1976). Esta imposición de la lectura del mundo adulto sobre los niños a quienes niegan sus voces, se configura como una invasión cultural, expresada por el silenciamiento de sus cuerpos, con el fin de frenar su creatividad, inventiva y encantamiento. En este sentido, "[...] la invasión cultural, sin duda alienante, […] es siempre violencia contra el ser de la cultura invadida, que pierde su originalidad o se ve amenazada de perderla"(Freire, 2003 [1970], p. 149).

La deconstrucción de una cultura centrada en los adultos implica necesariamente humildad y apertura, reconociendo que nadie lo sabe todo y que nadie sabe nada, sino que en este encuentro somos capaces de saber más, lo que requiere el reconocimiento del niño con su historia, sus valores, su pertenencia, su conocimiento y su no saber. Implica creer en ella y con ella establecer la confianza, lo que permitirá la constitución de "[...] sujetos dialógicos cada vez más compañeros en la pronunciación del mundo" (Freire, 2003 [1970], p. 82).

La escucha sensible a las voces de los niños es el resultado de un acto amoroso, porque "[...] no hay diálogo, sin embargo, si no hay un amor profundo por el mundo y por los hombres. No es posible pronunciar el mundo, que es un acto de creación y recreación, si no hay amor que lo infunda. Como fundamento del diálogo, el amor es también diálogo" (Freire, 2003 [1970], p. 70). Así, la "*amorosidade*" se entiende como la radicalidad de un requisito ético, ya que se caracteriza como una intercomunicación entre dos conciencias que se respetan entre sí y por las que tienen un profundo compromiso.

En este sentido, Freire (1993) afirma la necesidad de reconocer que aprendemos y enseñamos con todo nuestro cuerpo, con sentimientos, emociones, deseos, dudas, miedo, pasión y razón crítica. Cuando pensamos en escuchar las opiniones, deseos, necesidades y propuestas de los niños, ese reconocimiento se hace aún más necesario dada la incapacidad del mundo adulto para entender y respetar la lógica de los niños.

Niños y niñas aprenden con todo el cuerpo. Cuerpo que aprende jugando. Para Freire el juego se presenta como este espacio de acción del niño sobre la realidad; de la comprensión y la acción en el mundo; un espacio de descubrimientos y aprendizaje (Freire & Guimarães, 1984). En los juegos los niños descubren, se apropian y confrontan al mundo en el que viven, sin con eso convertirse en adultos.

El niño entendido por Freire es curioso, preguntón, que necesita de tiempo y espacio para aprender. Aprende a través del diálogo, del amor. Por lo tanto, para este educador, el eje del trabajo pedagógico no se centra en el educador, en la educadora o el niño, sino en la relación que se establece entre ellos. Educadores y educadoras que, a su vez, no deben dejar morir al niño o niña que fueron un día.

La infancia como condición de la existencia humana

A lo largo de su vida y obra, verificamos en Paulo Freire un eterno "hacerse niño". Un "chico conectivo" (Mafra, 2020), como él mismo se llamaba a sí mismo, que no dejó que el niño que era y que no pudo ser, muriera. Esta conexión con la infancia, especialmente cuando narra sus propias experiencias para pensar en la educación, nos hace pensar que la infancia, para este educador, no es sólo una etapa cronológica de la vida humana, sino la condición misma de la existencia.

Una imagen más afirmativa de la infancia, "[...] la infancia como algo que la maduración haría bien en preservar, alimentar y cuidar en la medida en que da vida a la vida y, por lo tanto, nunca debe abandonarse a sí misma" (Kohan, 2018, p. 10). Y preservar esta dimensión infantil es lo que hizo Freire. En sus palabras: "Creo que una de las mejores cosas que he hecho en mi vida, mejor que los libros que escribí, fue no dejar morir en mí al niño que no pude ser y al niño que fui" (Freire, 2001, p. 101).

La infancia, desde esta perspectiva, deconstruye la idea de ser sólo una etapa pasajera del desarrollo humano, ya que nos acompaña a lo largo de la vida. También deconstruye la comprensión del niño como un ser de "falta", porque, como afirma Agamben (2005), la ausencia de voz – *en-fant* – no significa una falta, sino una condición, ya que es en la infancia que nos constituimos como sujetos en y por el lenguaje.

Para este filósofo, el ser humano es el único animal que aprende a hablar y no lo haría sin la infancia, porque es en ella que se introduce la discontinuidad entre lo que es la naturaleza y lo que es cultura, entre el lenguaje y el discurso. De hecho, es una condición para que hombres y mujeres sigan viviendo, transformando, en la vida cotidiana, el lenguaje en discurso capaz de ponerlos en la situación de los creadores de cultura (Santos Neto & Silva, 2006). Según Agamben (2005, p. 59):

> [...] la infancia que está en cuestión aquí no puede ser simplemente algo que preceda cronológicamente al lenguaje y que, en cierto momento, deja de existir para tratar la palabra, no es un paraíso que, en un momento determinado, abandonamos para siempre con el fin de hablar, pero originalmente coexiste con el lenguaje, en realidad se constituye ella misma en la expropiación que de ella se efectúa, produciendo al hombre como sujeto cada vez.

Según Agamben (2005), aquí estaría la base de la historicidad del ser humano. Debido a que no somos oradores y nos construimos como oradores, hay historia. Y debido a que los oradores siguen siendo niños y también continúan, permanentemente, aprendiendo a hablar y a ser hablados, la historicidad del ser humano sigue haciéndose. Así, encontramos a Agamben y Freire, porque, si para Agamben hay historia porque hay infancia; para Freire hay infancia debido a la condición de inacabable del ser humano. No es posible hablar de la infancia sin la conciencia de nuestra condición de seres inacabados, al mismo tiempo que nuestra condición de seres inacabados, para no ser estéril, nos impulsa la capacidad de crear nuestro proceder en el mundo húmedo de nuestra condición infantil (Santos Neto & Silva, 2006).

Esta condición infantil es lo que nos hace abiertos al mundo, curiosos, inquietos, creativos, capaces de pensar en otro mundo, de construir otra historia. Una infancia que no nos abandona, que insiste en acompañarnos a lo largo de nuestras vidas.

> "Ella está condicionada. No hay manera de abandonar la infancia, no hay un ser humano completamente adulto. La humanidad tiene una *suma infantil* que no la abandona y que no puede abandonar. Rememorar esa suma infantil es, según Agamben, el nombre y la tarea del pensamiento"(Kohan, 2003, p. 245).

Recordar "esta suma infantil" es un gran desafío, de ahí que Freire nos recuerde insistentemente su importancia. De ahí la advertencia que le hizo a su prima de 9 años Nathercia:

> Es bueno, Natercita, que nunca dejemos de ser un niño. Los hombres se meten en el camino de las cosas, complican todo. No sé si vas a entender lo que te voy a decir. Mamá y papá te lo explican mejor. Crece, pero nunca dejes que la Natercita de hoy muera en ti, que comienza a descubrir el mundo, lleno de curiosidad. Si los hombres no dejaran morir el niño que fueron, se entenderían mejor. (apud Lacerda, 2016, p. 50)

No dejar que el "niño" muera, "hacerse niño", es reconocernos en nuestra condición de inacabados,, en nuestra vocación ontológica de "ser más" (Freire, 2003 [1970]), en un movimiento de aprendiz eterno, abierto al mundo, en comunión con nuestra inquietud, con nuestra curiosidad epistemológica, con nuestros deseos, nuestras pasiones, nuestros sueños, nuestra imaginación, nuestras utopías; es (re)encantar con nuestra propia vida, reconociendo en ella sus límites y sus posibilidades. En las bellas palabras de Freire (2001, p. 101):

> [...] sexagenario, tengo siete años; sexagenario, tengo quince años; sexagenario, me encantan las olas del mar, me encanta ver la nieve cayendo, parece incluso alienación. Algunos de mis compañeros de izquierda ya dirán: Paulo está perdido irremediablemente. Y yo le diría a mi hipotético compañero de izquierda: Me encuentran, precisamente porque me pierdo viendo caer la nieve. Sexagenario, tengo 25 años. Sexagenario, amo de nuevo y empiezo a crear una vida de nuevo.

"Hacerse niño" es hacer la comunión con el adulto y la adulta que somos, que, porque en la condición de inacabados estamos siempre aprendiendo, siempre abiertos al mundo. Es romper con la "edad adulta" que, fruto de la modernidad, sólo ve madurez, integridad, independencia, rigor, que puede resultar en una cierta sesudez y arrogancia. Reconocernos en nuestra infancia es quizás, la posibilidad de superar las dicotomías y así constituirnos en nuestra totalidad, reconociendo que siempre está inacabada; es la posibilidad de ser serio y ligero, riguroso y desarreglado, dependiente e independiente; es la posibilidad de hacer travesuras, de rayar el verbo como dice el poeta Manoel de Barros (2004).

Desde esta perspectiva, es necesario mirar y escuchar esta infancia, para mantenerla viva. La infancia de los niños y la nuestra como educadores y educadoras, para que podamos en nuestra docencia construir una pedagogía "niña", una pedagógica curiosa, que pregunta y se pregunta constantemente.

UNA PEDAGOGÍA "NIÑA"

En su libro "Por uma Pedagogia da Pergunta"[Por una Pedagogía de la Pregunta], Paulo Freire y Antonio Faundez (2017 [1985]) nos cuentan sus experiencias como educadores populares. En este diálogo, entre muchas preguntas, problematizan la pedagogía de la respuesta tan integrada en las prácticas pedagógicas. Una pedagogía autoritaria llena de certezas. Una pedagogía que castra la curiosidad y las diversas formas en que los niños se expresan. Una pedagogía que teme a la pregunta.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Para Freire, "La curiosidad estudiantil a veces puede sacudir la certeza del maestro. Por eso, al limitar la curiosidad del estudiante, su expresividad, el maestro autoritario limita también la suya"(Freire & Faundez, 2017 [1985], p. 64); con esto, tanto estudiante como maestro, se silencian ante la lectura crítica del mundo, olvidando que todo conocimiento comienza con las preguntas. En las palabras de Faundez (Freire & Faundez 2017 [1985], p. 67):

> [...] porque el comienzo del conocimiento, repito, es preguntar. Y sólo de las preguntas se debe salir en busca de respuestas, y no al revés: establecer las respuestas, con lo que todo el conocimiento está precisamente en esto, ya se da, es un absoluto, no da paso a la curiosidad o elementos no descubiertos. El conocimiento ya está hecho, esta es la enseñanza. Ahora yo diría: "La única manera de enseñar es aprendiendo", y esa declaración valdría tanto al estudiante como al maestro.

En una pedagogía de la respuesta, las preguntas de los niños se silencian y, casi siempre, la respuesta a algo es traída por el maestro o el maestro antes incluso de que los niños y niñas hayan preguntado. Según Freire (Freire & Faundez. 2017 [1985]), el silencio impuesto a la curiosidad infantil significa no sólo la represión de la pregunta, sino todo el ser, su forma de relacionarse con el mundo. Con esto se espera sofocar en el niño su capacidad de indagación.

Somos seres curiosos e inquietos que preguntan sobre las cosas del mundo. En este sentido, es un reto en la educación de los niños crear contextos educativos en los que puedan vivir la pregunta, vivir la cuestión, hacerla un hábito. Con esto, es necesario respetar las preguntas de los niños en toda su potencia y estimular a los niños y niñas a nuevas preguntas.

En defensa de la curiosidad de los niños, Freire propone que las instituciones de educación en la primera infancia se conviertan en centros de creatividad, en los que uno enseña y aprende con alegría (Freire, 2000 [1991]). Este es también el caso de “Pedagogia da Esperança” [Pedagogía de la Esperanza] (Freire 2003 [1992]), cuando describe uno de los momentos en que la educación de los niños se contextualiza en sus teorías pedagógicas. Como comenta De Angelo (2006, p. 2):

> Este es el relato de su encuentro con un grupo de trabajadores españoles, inmigrantes en Suiza, que querían discutir con él, desde *la Pedagogía de los Oprimidos*, la constitución de una escuela de educación infantil donde los niños pudieran *problematizar su propia vida* y donde, "a través de la experiencia de un pensamiento crítico en torno el mundo (...) [podrían] estudiar seriamente, aprender, crear una disciplina de estudio" (Freire, 2001: 139-140). Una escuela que en realidad sería *problematizadora,* como él mismo la llama en sus relatos, y que – en ese momento de brote de estudios althusserianos en torno de la escuela (Althusser, 1974) como reproductora del aparato ideológico dominante – necesitaba entender críticamente su propio papel, así como el papel que sus educadores podrían tener en ella.

Refiriéndose a la educación deseada por los trabajadores españoles, Freire (2003 [1992], p. 141) señala que, el "[...] sueño era el de una educación abierta y democrática que estimulara en los niños el sabor de la cuestión, la pasión por el conocimiento, la curiosidad, la alegría de crear y el placer del riesgo, sin lo que no hay creación. De ahí la coincidencia entre la *Pedagogía del oprimido* [...] y la experiencia de la escuela problematizada".

Coincidencia que reafirma la defensa de Freire de que las instituciones educativas son espacios democráticos, dialógicos y participativos; que parten de las experiencias concretas de los niños y para estimular la cuestión:

> Es necesario que el alumno descubra la relación dinámica, fuerte, viva, entre la palabra y la acción, entre la palabra-acción-reflexión. Aprovechando, entonces, ejemplos concretos de la propia experiencia de los estudiantes durante una mañana de trabajo dentro de la escuela, en el caso de una escuela infantil, animarlos a hacer preguntas sobre su propia práctica y las respuestas implicarían la acción que provocó la pregunta. El actuar, el hablar y el saber estarían juntos. (Freire, 2017 [1985], p. 72)

Estimular la curiosidad de los niños a diario, el acto de preguntar, en lugar de reprimirlo, reconociendo que no hay transformación que no pase por la pregunta y, en consecuencia, el riesgo. Preguntar es aventurarse, es asumir riesgos. Sin riesgos no hay invención, creación, encantamiento, sólo reproducción pura. La pedagogía dialógica de Freire es una pedagogía que se arriesga, que se puede preguntar y aventurarse. Una pedagogía que se aventura con los niños y con ellos se sorprende y se encanta.

Construir esta pedagogía dialógica con los niños, reconociéndolos como participantes activos de y en la sociedad, requiere entender el mundo desde sus ojos, lo que requiere la ruptura del silenciamiento de sus cuerpos. Así siendo, aunque los niños y niñas tienen su derecho a la participación asegurada en la forma de la Ley, esto aún no está garantizado en la mayoría de las instituciones educativas, en las que se observan sus voces siendo silenciadas, a través de la mirada adulta que los descalifica como actores sociales capaces :

> "[...] intervenir, expresar opiniones y hacer propuestas sobre todos los problemas [...], porque también viven allí, como todo ciudadano, y viven allí desde su propio punto de vista particular, que es al mismo tiempo "inferior" y más ignorado que el de los demás" (Tonucci, 2005, p. 20-21).

Este niño poderoso, curioso y creativo necesita un educador, una educadora, también poderosa, que propicie contextos que favorezcan la expansión de la lectura del mundo por parte del niño; lectura que puede llegar a ser cada vez más crítica. Desde esta perspectiva, su función no es hablar de la realidad mostrando a los niños lo que es, según el ojo adulto, sino instigar la curiosidad de los niños y niñas para que ellos y ellas puedan, activa, creativa y colectivamente; desvelar la realidad y transformarla.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

En este movimiento, de lectura crítica del mundo,

> "[...] es posible y es necesario hacer con los niños una especie de educación creativa, desinhibidora, una educación que no limite, en los niños, el derecho a preguntar; una educación que incluso sugiera en la práctica, al niño, que él jamás muera como niño" (Freire apud Vannucchi; Santos & Freire, 1983, pág. 69).

Pero para ello, es necesario dejar volar la imaginación:

> "[...] lo que falta a muchos de nosotros, los educadores, y a mí también, es la imaginación. Tenemos miedo de dejar volar nuestra imaginación, ¡pero tenemos que dejarla volar! No para volar hasta el punto de perderse, sino para volar, para imaginar cosas concretas, cosas posibles, como los niños" (Freire & Guimarães, 1984, p. 47).

Imagínese "con" los niños y no para ellos. Los niños y niñas tienen derecho a participar activamente en los procesos educativos, en una relación horizontal, lo que no significa la negación de la autoridad del educador y de la educadora, que necesitan …

> "[...] tener el valor de decirles a los chicos cómo piensa también, siempre y cuando respete la diferencia entre él y los chicos. Lo que vale la pena decir: mientras se ejerza la tolerancia, que es, en breve análisis, el respeto a la diferencia" (Freire & Guimarães, 1984, p. 18).

Escuchar las voces de los niños y niñas implica silencio para escuchar, con ojos y oídos atentos, sus gestos, sus movimientos, sus miradas, sus expresiones, sus deseos, sus intereses, sus necesidades. Es importante señalar que "[...] este silencio no significa omisión o abandono, sino un profundo respeto por la capacidad de los niños y sus formas de pensar y actuar en el mundo (Silva, 2017, p. 92).

Freire también defiende la importancia de este silencio en el espacio de comunicación:

> Por un lado, me proporciona que, escuchando, como sujeto y no como objeto, el discurso comunicante de alguien busque entrar en el movimiento interno de su pensamiento, volviéndose lenguaje; por el otro, hace posible a quien habla, realmente comprometido con *comunicar* y no hacer puros *comunicados*, escuchar la indagación, la duda, la creación de los que hablaron. Fuera de eso, fenece la comunicación. (Freire, 1996, p. 132).

El silencio en el trabajo pedagógico con los niños significa abrir un canal de comunicación en el que todos y cada uno puedan aprender unos de otros. Aquí, niño y educador/educadora enseñan y aprenden, despojándose de tantos condicionamientos a menudo impuestos por el mundo adulto. En este diálogo se construyen lazos de confianza, en un proceso colectivo de construcción de una institución pública de calidad, ya que:

> La participación infantil en el contexto escolar no es una mera estrategia pedagógica ni una moda [...], la participación infantil en la organización escolar es un desiderátum político y social correspondiente a una concepción renovada de la infancia como una generación que

> consiste en sujetos activos con sus propios derechos (ya no como receptores pasivos de la acción educativa de adultos) y un eje de renovación de la escuela pública, sus propósitos y sus características estructurales. (Sarmento; Fernandes & Tomás, 2007, p. 197)

La participación de los niños no puede constituirse como una moda, sino que implica, de hecho, la necesidad de su contribución. Como sostiene Tonucci (2005, p. 18), escuchar a los niños no es una técnica para involucrarlos, es necesario necesitarlos, que es la primera condición para escuchar su palabra, es decir:

> "[...] reconocer que son capaces de dar opiniones, ideas y hacer propuestas útiles para nosotros los adultos, capaces de ayudarnos a resolver nuestros problemas. Si es así, la relación con ellos será correcta, entre los ciudadanos adultos y los niños pequeños, pero, ahora, ciudadanos".

La participación de los niños es un imperativo de la ciudadanía infantil. Para Freire (1995), el ser humano participa activamente en la construcción histórica de sus derechos, con una educación importante en la formación de los ciudadanos. Así, sin sobrestimar el papel de la educación, Freire (1995, p. 74) defiende su relevancia en la construcción de una ciudadanía activa:

> No se puede decir que la educación crea la ciudadanía de nadie. Pero sin educación, es difícil construir la ciudadanía. La ciudadanía se crea con una presencia activa, crítica y decisiva de todos nosotros en relación con lo público. Es difícil, pero es posible. La educación no es la clave de la transformación, pero es indispensable. La educación por sí sola no lo hace, pero sin ella la ciudadanía tampoco se hace.

Es importante aclarar que, para Freire, el papel que la educación tiene en el proceso de transformación social no se basa en un cierto idealismo que no tenga en cuenta los contextos históricos y las condiciones socioculturales en las que están inmersos hombres y mujeres; sino en su profunda creencia en la capacidad de los seres humanos, en colaboración, al desvelar el mundo, al transformarlo. Por lo tanto, el significado de la crítica y los conflictos hacen parte de este proceso, que son inherentes al espacio público.

Desde esta perspectiva, el niño ciudadano está presente en la epistemología freireana. Su potencia se reafirma en varios de los escritos de Freire. En uno de ellos, Pedagogía de la Pregunta, en diálogo con el educador chileno Antonio Faundez, Freire compara la Revolución Nicaragüense con una "niña". En él se indica:

> En mi primera visita a Managua en noviembre de 1979, hablando con un grupo grande de educadores del Ministerio de Educación, les conté cómo la revolución nicaragüense me pareció una revolución de “niña”. Niña, no porque "recién llegada", sino por la evidencia que estaba dando de su curiosidad, su inquietud, su gusto por preguntar, por no temer soñar, por querer crecer, crear, transformar. (Freire & Faundez, 2017 [1985], p.235)

Se observa la hermosura con la que se refiere a la niña: curiosa, inquieta, que pregunta, que no teme al sueño, que quiere crecer, crear y transformar. ¿Habría una imagen con más "belleza" que ésta para referirse al niño? Estoy de acuerdo con Kohan (2018, s/p) que sea esta la imagen de la infancia:

> [...] un modo de elogiar, una hermosa forma de hablar, una especie de alabanza a una revolución que no borra su curiosidad, su inquietud, su gusto por preguntar, su deseo de soñar, su deseo de crecer, crear, transformar. Esto es lo que constituye una infancia eterna para Paulo Freire: un deseo, un gusto, una sensibilidad para las fuerzas de la vida, como la curiosidad, el sueño, la transformación.

Y si la revolución no borra la curiosidad tampoco niega el amor, la pasión. Según Freire (2000 [1991], p. 92), "[...] Me parece absurdo alejar el riguroso acto de conocer el mundo, de la capacidad apasionada del conocimiento. Me enamoro no sólo del mundo, sino también del curioso proceso de conocer el mundo". Por lo tanto, las instituciones educativas deben ser serias, pero no carrancudas, esto porque la seriedad no es lo opuesto a la alegría. La alegría debe ser un sello distintivo de los procesos educativos, para que los niños y los maestros puedan darse cuenta de que estudiar es tan serio como placentero.

La práctica pedagógica crítica, porque es seria y alegre, es provocadora de curiosidad, de cuestionamiento, de gusto por el riesgo, de la aventura de crear y de soñar. Por eso pensamos en ella como "niña": curiosa, que pregunta y se pregunta a sí misma, que sueña, que desea, que crea y que transforma. Una Pedagogía "niña" porque es inquieta, por lo tanto, en el ejercicio del diálogo, en su acción lúdica, "piensa y describe el mundo" con los niños, (re)inventarlo con mucho más "*boniteza*".

CONSIDERACIONES FINALES

El trabajo de Paulo Freire es un importante marco teórico no sólo para analizar las condiciones concretas de vida de los niños y, en este sentido, la constitución de una pedagogía comprometida con ellos; sino también para (re)inventarla, con suficiente apertura para que depositemos sobre los niños una mirada de respeto a sus singularidades, necesidades y derechos.

Esto requiere una mirada cercana a nuestras acciones con los niños. Requiere deconstruir discursos y prácticas de aquellos que los ven sólo como seres de "falta" y su infancia como una etapa pasajera del desarrollo humano, cuyo objetivo es prepararlos para la edad adulta. Requiere que nos ocupemos y nos preocupemos con el mundo que les ofrecemos a los niños y niñas. Mundo que pide la participación de los niños para construirse con más *"boniteza"*.

Estoy de acuerdo con Kohan (2020, p. 98) cuando afirma que Paulo Freire vivió

> "[...] una vida llena de infancia. Pues la infancia que educa no tiene edad, ni se mide por el paso de las horas, de los días, años... la infancia educa en otro tiempo, un tiempo propio... de presencia y presente. Un momento infantil. [...]. Un tiempo de pura presencia."

Este es el tiempo del niño, el tiempo presente y de presencia. Un tiempo, como afirma Benjamín (1995), saturado de "ahora", de nuevas posibilidades. Un tiempo que no es lineal, cartesiano, sino de rupturas, de intersecciones. Un momento presente de un comienzo eterno. Un tiempo penetrante, de intensidad.

La infancia en Freire, por lo tanto, es una fuerza abierta al mundo, que lo interroga, que se relaciona con él en un tiempo que es presente y presencia, pero en el que tantos otros tiempos se cruzan: pasado, presente, futuro. Una fuerza que se inquieta y transforma. Una fuerza que nos invita, como educadores y educadoras, a conectarnos con nuestra propia infancia y conectar con ella con los niños en la construcción de una "Pedagogía niña", eternamente inquieta, curiosa y juguetona.

REFERENCIAS

Agamben, G. (2005). *Infância e história*: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte, Brasil: UFMG.

Barros, M. (2004). *Livro sobre nada* **(**11ª. ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Record, 2004.

Benjamin, W. (1994). *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura (7ª. ed.). São Paulo, Brasil: Brasiliense. (Obras escolhidas; v. 1)

Benjamin, W. (1995). *Rua de mão única*. Obras escolhidas II. São Paulo, Brasil: Brasiliense. (Obras escolhidas; v. 2)

De Angelo, A. (2006). A Pedagogia de Paulo Freire nos quatro cantos da Educação da Infância. Anais do 1 Congr. Intern. *Pedagogia Social*, 1-7. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=msc0000000092006000100001&script=sci_arttext. Acesso em 20 ago. 2020.

Freire, P. (2001 [1959]). *Educação e Atualidade Brasileira*. São Paulo, Brasil: Cortez : IPF.

Freire, P. (2000 [1991]). *A Educação na Cidade* (4ª. ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.

Freire, P. (2003 [1970]). *Pedagogia do Oprimido* (11ª. ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.

Freire, P. (2003 [1992]). *Pedagogia da Esperança*: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido (10ª. ed.). Rio de Janeiro, Brasil, Paz e Terra.

Freire, P. (2003 [1994]). *Cartas a Cristina*: reflexões sobre minha vida e minha práxis (2ª. ed. rev.). São Paulo, Brasil: Paz e Terra.

Freire, P. (2001). *Pedagogia dos Sonhos Possíveis.* São Paulo, Brasil: UNESP.

Freire, P. (1993). *Professora sim, tia não*: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Brasil: Olho d'Água.

Freire, P. (2001 [1993]). *Política e educação* (6ª. ed.). São Paulo, Brasil: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 23).

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa (5ª. ed.). São Paulo, Brasil: Paz e Terra. (Coleção Leitura).

Freire, P. (1995). A construção de uma nova cultura política. *Fórum de participação popular nas administrações municipais:* Poder local, participação popular e construção da cidadania, s/p.

Freire, P. & Faundez, A. (2017 [1985]). *Por uma pedagogia da pergunta* (4ª. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, (Coleção Educação e Comunicação, v. 15)

Freire, P. & Guimarães, S. (1984). *Sobre a Educação*: diálogos. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra. (V. 2)

Kohan, W. O. (2003). *Infância:* entre educação e filosofia. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica. (Educação: experiência e sentido, 3)

Kohan, W. O. (2018). Paulo Freire: outras infâncias para a infância. *Educação em Revista*. (34), 1-20. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982018000100173&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 20 ago. 2020.

Kohan, W. O. (2020). Paulo Freire e a (sua) infância educadora. In Silva, M. R. P. da & Mafra, J. F. (org.). *Paulo Freire e a educação das crianças* (pp. 83-100). São Paulo, Brasil: BT Acadêmica.

Lacerda, N. (2016). *A casa e o mundo lá fora*: cartas de Paulo Freire para Nathercinha. Rio de Janeiro, Brasil, Zit.

Mafra, J. F. (2020). O menino conectivo: a infância como ontologia do ser social em Paulo Freire. In Silva, M. R. P. da & Mafra, J. F. (org.). *Paulo Freire e a educação das crianças* (pp. 29-56). São Paulo, Brasil: BT Acadêmica.

ONU. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca. Acesso em 03 out. 2019.

Rosemberg, F. (1976). Educação: para quem? *Ciência e Cultura*, 28 (12), 1466-1471.

Santos Neto, E. dos; Silva, M. R. P. da. (2006). Infância e inacabamento: um encontro entre Paulo Freire e Giorgio Agamben, p. 1-13. Disponível em http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/inf%C3%A2ncia-e-inacabamento-um-encontro-entre-paulo-freire-e-giorgio-agamben. Acesso em 13 jun. 2018.

Sarmento, M. J.; Fernandes, N.; Tomás, C. (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*. (25), 183-206. Disponível em https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmento.pdf. Acesso em 10 mai. 2020.

Silva, M. R. P. da. (2017). Por uma educação infantil emancipatória a vez e a voz das crianças e de suas professoras. *Cadernos de Educação.* Dossiê, (58), p. 83-100. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/12370. Acesso em 10 mai. 2020.

Silva, M. R. P. da; Fasano, E. (2020). Crianças e infâncias em Paulo Freire. In Silva, M. R. P. & Mafra, J. F. (org.). *Paulo Freire e a educação das crianças* (pp. 57-82). São Paulo, Brasil: BT Acadêmica.

Soares, N. F. (2005). *Infância e Direitos* - Participação das Crianças nos Contextos de Vida - Representações, Práticas e Poderes. Tese (Doutorado em Estudos da Criança). Universidade do Minho, Braga.

Tonucci, F. (2005). *Quando as crianças dizem*: agora chega! Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Vannucchi, A.; Santos, W. dos & Freire, P. (1983). *Paulo Freire ao vivo*. São Paulo: Edições Loyola.

Acerca de la autora

Marta Regina Paulo da Silva, doctora en Educación por la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP). Máster en Educación por la Universidad de Sao Paulo (UMESP). Licenciada en Psicología y Pedagogía. Profesor-Investigador del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Municipal de San Caetano do Sul (PPGE-USCS). Coordinadora del Grupo de Estudio e Investigación de Infancia, Diversidad y Educación - GEPIDE (PPGE-USCS) y del Grupo de Estudio e Investigación Paulo Freire - GEPF (PPGE-USCS). Autora de artículos y libros, entre ellos: "Paulo Freire y la Educación de los Niños".

Conjetura desafiante: ¡Freire como mi alumno!
Challenging conjecture: Freire as my student!

Carlos Calvo Muñoz[1]

[1]Universidad de La Serena, email: carlosmcalvom@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5912-4396

Resumen: En este artículo autobiográfico desarrollo algunos puntos de inflexión en mi formación de educador. El primero se refiere a la influencia e implicaciones educativas que tuvo en mí la persona de Paulo Freire y su pensamiento, que todavía perdura hasta hoy. Sin embargo, como discípulo tuve que tomar distancia de él porque su presencia, aunque necesaria, me dificultaba pensar con autonomía, lo que contradecía sus enseñanzas. El otro punto de inflexión lo tuve cuando conocí la formulación educativa de Reuven Feuerstein, que enriqueció y complementó la propuesta dialógica de Freire. El último punto de inflexión, al menos hasta ahora, tuvo lugar cuando conocí la teoría del caos, que me remeció profundamente y me llevó a reconsiderar toda mi conceptualización sobre la educación al comprender que los procesos educativos son eminentemente caóticos y que tienden a autoorganizarse en niveles de complejidad creciente. Esto los diferencia radicalmente de la escolarización que les reduce a secuencias ordenadas, lineales y dependientes de contextos disciplinarios, que se expresan en planificaciones ordenadas y en evaluaciones, donde la duda y la imprecisión no tienen lugar. Desarrollo la idea de que la propensión a aprender fluye gracias a las condiciones caóticas que favorecen bifurcaciones y emergencias que crean nuevas complejidades, que corresponde a los procesos educativos, que van desde la creación de relaciones posibles, las que, gracias a los antecedentes recabados por los estudiantes, pueden convertirse en relaciones probables y que, si el avance de la ciencia y tecnología lo permite, pueden llegar a realizarse.
Palabras clave: educación, propensión a aprender, complejidad, caos.

Abstract: In this autobiographical article I develop some turning points in my training as an educator. The first refers to the influence and educational implications that the person of Paulo Freire and his thinking had on me, which still persists today. However, as a disciple I had to distance myself from him because his presence, although necessary, made it difficult for me to think autonomously, which contradicted his teachings. The other turning point was when I learned about Reuven Feuerstein's educational formulation, which enriched and complemented Freire's dialogic proposal. The last turning point, at least until now, took place when I learned about chaos theory, which shook me deeply and led me to reconsider my entire conceptualization about education by understanding that educational processes are eminently chaotic and tend to self-organize in levels of increasing complexity. This radically differentiates them from schooling, which reduces them to orderly, linear sequences

dependent on disciplinary contexts, which are expressed in orderly planning and evaluations where doubt and impression have no place. I develop the idea that the propensity to learn flows thanks to chaotic conditions that favor bifurcations and emergencies that create new complexities, which corresponds to what educational processes are, ranging from the creation of possible relationships, which, thanks to the antecedents collected by students, they can become probable relationships and that, if the advancement of science and technology allows it, can be realized.

Key words: education, propensity to learn, complexity, chaos.

Recepción: 10 de mayo 2020
Aceptación: 17 de septiembre de 2020

Forma de citar: Calvo, C. (2020). Conjetura desafiante: ¡Freire como mi alumno! *Voces de la educación, número especial*, 141-160.



CONJETURA DESAFIANTE: ¡FREIRE COMO MI ALUMNO!

Encuentro con Paulo Freire

Paulo Freire me ha acompañado desde que le conocí cuando nos enseñó a alfabetizar, recién arribado a Chile como exiliado por la dictadura que derrocó al presidente brasileño João Goulart en 1964 (Gajardo, 2019), entonces yo cursaba el primer año de estudios universitarios en Filosofía y Teresa Moya en Castellano. Freire ha sido mi compañero en la exploración de los territorios educativos y en el análisis de los mapas escolares (Calvo, 2016 b). Le reconozco como mi mentor porque me enseñó a reflexionar con autonomía de todos los que quisieran inculcarme su verdad, lo que también lo incluía a él, pues se volvía más peligroso porque su ascendiente podía sesgarme a sobrevalorar sus pensamientos, tal como lo viví por muchos años, hasta que decidí sacudirme de su influjo (Calvo, 2007). Ello no porque estuviera en desacuerdo con sus planteamientos, sino justamente porque se me colaban por todas partes y me obstaculizaban para que yo pudiera elaborar autónomamente mi propio pensamiento, mientras me educaba en libertad. Sin saberlo en aquel tiempo, estaba aplicando el consejo budista que pide al discípulo matar al Buda.

Es altamente probable que Freire olvidara nuestra relación dado todas sus actividades y porque sus discípulos se cuentan por miles de millares. Aquello no tiene importancia, pues lo realmente trascendente fue que supo entusiasmarme con lo que viviría si me convertía en educador comprometido, para lo cual debía trabajar *en y con las comunidades* y aprender *de y con ellas*. Esos aprendizajes se arraigaron profundamente en mí al enseñarme que siempre sería educando y ellos mis educadores y que debía actuar con coherencia ética asumiendo la responsabilidad de mi actuar. También me enseñó que debía estudiar mucho, más allá de la preparación para una prueba, porque en la vida encontraría desafíos diversos, muchos de los cuales no es posible anticipar, sea por ignorancia, inmadurez o porque la vida se entreteje caóticamente, tal como la pandemia del COVID-19 ha emergido sorpresivamente entre nosotros alterando todas las planificaciones. Algunos de esos desafíos han sido maravillosos, como aquellos que he vivido en mi condición de educador-educando con tantísimas personas de diferentes lugares; otros han sido terribles, como los que trajo consigo la dictadura y su represión absurda y sin sentido; muchos otros han sido frustrantes como encontrarme con la testarudez de algunas autoridades en mantener vigente el paradigma escolar, a pesar de los fracasos estudiantiles. No sólo tenía que prepararme con seriedad y entusiasmo para entretejer teoría y práctica sin caer en el verbalismo ni en el activismo. Freire me enseñó lo básico: asumir la responsabilidad de mi formación, que en casa me lo inculcaban, pero que no escuchaba, a denunciar y a anunciar, a reencauzar los procesos cuando fuera necesario y a orientarme en medio de la confusión. Mientras aquellos aprendizajes se expandían como rizomas, comprendía la riqueza que tiene educar en libertad, sin simulaciones, y que ello tiene consecuencias graves, como la pérdida del trabajo y el exilio forzado o voluntario.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Aunque Freire modeló con su vida lo que es ser maestro, jamás se asumió como tal. Supo estar presente cuando fue necesario y ausentarse para dejar crecer, evitando las presencias excesivas y las dependencias atrofiantes.

Freire me enseñó criterios simples, pero de una gran complejidad, la cual ha ido creciendo exponencialmente a lo largo de los años. Los recibí como si fueran semillas que tenía la responsabilidad ética de alimentar para que germinaran y fructificaran, pero en este proceso se infiltraba la tentación larvada de que lo convirtiera en una suerte de fetiche icónico donde cobijarme mientras repetía sus cavilaciones. Por ello, decidí no ser experto en el pensamiento freiriano, sino un aventurero educacional, al igual que él, que podría recurrir a sus mapas cuando necesitara alguna orientación, que cada vez deberían ser menores, aunque nunca desaparecerían. Dialogando con Freire nunca me sentí sobrepasado por datos, relaciones y abstracciones, aunque los usaba, pues encantaba con sus descripciones que mostraban problemas y sugerían alternativas esperanzadoras; además, su portuñol me fascinaba. Sus enseñanzas me cautivaron y no dudé en continuar mi formación como profesor de Filosofía, profesionalizando mi condición natural de educador; pero atento a que aquella formación no me desviase de ser el educador que deseaba ser. Con los años descubrí que como profesor podía *escolarizar* mis enseñanzas y los aprendizajes de mis estudiantes, por lo que debía mantenerme vigilante porque la rutina carcome todo y tienta culpar a los otros: “los alumnos que tengo”, “el sistema lo exige y me impide…”, “mi director no lo permite”, etc.

Maestro y discípulo, él y yo, evolucionamos como seres históricos; él, con su exilio y reinventándose; yo, con mi devenir universitario y su compañía acogedora, aunque silenciosa. En ese tiempo no sospechaba que en menos de una década también padeceríamos una cruenta dictadura y que nuestra vida tomaría un giro inesperado que con dolor me ayudaría a comprender mucho mejor la profunda riqueza de sus planteamientos educativos. Él nunca supo que continuamos dialogando porque sus enseñanzas trascendieron en el tiempo para ayudarme a responder a desafíos inéditos, evitando que me inmovilizara atrapado por la rutina, que me hubiera llevado a repetir lo mismo sin ganar experiencia. Me enseñó a *leer el mundo*, a comprender que esa lectura precede a la de las palabras, a crear relaciones epistemológicas sustentándolas en valores éticos y estéticos. De un modo, persuasivo, jamás invasivo, sus enseñanzas se entrelazaron con mi deriva existencial.

Freire nos ayudaba a leer el mundo escuchando el relato que le hacíamos de nuestra lectura, no de algún libro, por importante que fuera, sino el de la realidad, tal como la experimentábamos. Gracias a ese diálogo aprendíamos que aquello que sabíamos poseía un valor inestimable, aunque careciera de reconocimiento formal. Nos reconocíamos como *hacedores de cultura*, hiciésemos en la vida lo que fuese. Freire no nos desarraigaba, más bien nos ayudaba a *domiciliarnos en la tierra*, tal como Gabriela Mistral reconociera que hicieron con ella su madre y hermanastra, quienes le nombraban las aves y las plantas que habitaban aquellos cerros semidesérticos del Valle del Elqui. Con perplejidad descubría que

para leer el mundo y comprenderlo no precisaba ni del griego ni del latín, como en mis clases de filosofía antigua y medieval, ni moverme a un alto nivel de abstracción y complejidad, pues eran lecturas sencillas y críticas, nunca frívolas ni triviales, que resaltaban algunas características que evidenciaban la urdimbre de sus patrones, que reconocía parcialmente, comprendía imperfectamente y nombraba con imprecisión. Pero aquello no me desmotivaba, más bien aumentaba mi curiosidad epistemológica, que me llevaba, por ejemplo, a aplicarme en el estudio del griego, latín y de todo lo que me enseñaban en la Universidad Católica de Valparaíso; pues intuía su valor potencial, aunque todavía no lo entendía a cabalidad. Demoré años en comprender a cabalidad que esos procesos dependen del contexto, de las interrelaciones que generan, de las emergencias inesperadas que les afectan y de que cada nivel de complejidad no se explica sólo por sus elementos constituyentes (Calvo, 2020).

En ese ambiente educativo desafiante, estimulante y grato, aprendimos para siempre que educar es paradojal. Por una parte, educar es causa de gozo íntimo y no de amargura; esperanzador, pero no perturbador; liberador, pero nunca opresor. Por otra, educar puede causar incomprensión, aislamiento, consternación; cesantía, entre muchas otras consecuencias nefastas. Es por esto que quien educa debe estar consciente de que nada de lo que haga estará exento de consecuencias; algunas podrán ser extraordinarias, como la del analfabeto que descubre la riqueza oculta en las letras; otras de estupor como cuando se descubre la molestia del opresor que no desea ni comprende por qué el oprimido prefiere la libertad al avasallamiento; así como otras de incomprensión, como cuando el educador es despedido porque ha enseñado con autonomía y sus alumnos desean ejercer su libertad. La condición paradojal de la educación exige conservar la inocencia epistemológica, evitando las tentaciones quiméricas de propuestas ingenuas (Calvo, 2017a), como aquellas que anuncian que seleccionar a los estudiantes favorece el rendimiento académico de los escogidos o que los laboratorios de computación mejorarán los aprendizajes. Para diferenciar entre una y otra, es necesario tener claridad ética respecto a que educar es político y mantener el entusiasmo educativo ante las consecuencias que causan los intentos de subvertir las amarras de la escolarización, esto es, las que impone la educación bancaria.

Con esos antecedentes hormigueando en mí, advertía que si me preparaba bien podía ayudar a revertir en alguna medida las consecuencias negativas de la escolarización, aquella que discrimina y convence a los estudiantes de que no son capaces de aprender y que el profesorado torpemente se encarga de hacer efectiva. También descubría la otra cara, aquella de la generosidad y el altruismo presente en la mayoría de las personas y en muchísimos profesores-as, que eran capaces de dar todo por el placer de compartir y de enseñar lo que se sabe. Todo ello suscitó en mí inquietudes profundas respecto a qué hacer ante la coexistencia de procesos sociales antagónicos. Imagino que, al modo como Freire lo debe haber hecho en algún momento, arribé a una conclusión prodigiosa y sencilla: hay que educar en libertad. Años después complementaría precisando, que hay que educar, pero no escolarizar. La educación, en tanto lectura del mundo, libera; mientras que la escolarización, en tanto

proceso de reproducción, oprime. Hace medio siglo que Freire tituló "Pedagogía del Oprimido" (Osorio, 2018) a uno de sus libros, que se convirtió en el más leído y citado, aunque aquello, tristemente, no significa que sus ideas hayan transformado las prácticas escolares de quienes lo citan, pues para muchas personas las ideas de Freire valen como alusiones, pero no como referencias de prácticas libertarias.

Es altamente probable que aquello sea una consecuencia indeseable de la popularidad de Paulo Freire, quien es conocido, por lo menos de nombre por la mayoría de los-as educadores-as; si alguien que trabaja en educación no lo conoce, sorprende por tamaña ignorancia profesional. Hay que señalar, sin embargo, que durante la dictadura chilena sus textos y enseñanzas estaban proscritos, lo que explicaría la ignorancia en muchos-as, pero la dictadura terminó formalmente hace treinta años, aunque todavía se cuela en la vida democrática, además sus textos conferencias están disponibles gratuitamente en la red. A Freire se le cita para justificar argumentos y posiciones, pues se asume que su voz clara y sencilla, respalda y fortalece los argumentos ajenos. No dudo que las enseñanzas de Freire iluminan, tal como lo hace un faro, pero al igual que la luz que busca el marino, que sólo le advierte de los riesgos que le acechan, la responsabilidad de su decisión y de sus consecuencias siempre recaerán en quien educa y no en su mentor. Freire orienta, pero no obliga; previene, pero no impone; alerta, pero no coacciona. Nos pide ser libres para explorar, gozar, padecer, errar, acertar y responsabilizarnos de nuestras decisiones y de sus efectos. Nos demanda dialogar sin imposición escuchando lo que nos dicen y no lo que queremos escuchar, tal como la sabiduría popular nos enseña que "no hay peor sordo que el que no quiere oír, ni peor ciego que el que no quiere ver".

Freire, sin dejar de ser nordestino, se convirtió en ciudadano del mundo porque supo leer su realidad, comunicarla con inocencia, pero sin ingenuidad y trascenderla sin negarla. Fue un hombre de su tiempo, comprendió sus tensiones y nos alertó de tantas tentaciones quiméricas que nos confundirían; padeció las contradicciones de su época histórica y las paradojas que siempre nos acompañan; sufrió el exilio y la envidia larvada, pero disfrutó del reconocimiento sincero y de la sonrisa que nacía del alma del analfabeto cuando se descubrió tan culto como él. Me gusta pensarle como una persona como nosotros, que nos invita a desarrollar nuestra curiosidad epistemológica, comunicar nuestras reflexiones y ponerlas a prueba consciente de los riesgos que traerán consigo, especialmente cuando el diálogo revela los subterfugios del poder y de la subordinación.

Freire, al igual que todos y todas, propendió a aprender y a enseñar desde la más temprana infancia, pero me intriga pesquisar cuáles fueron las circunstancias que le llevaron a convertirse en el maestro orientador de millones de educadores en el mundo. Ciertamente que no puedo responder a esta interrogante ni es mi intención hacerlo, pues no pretendo ser exégeta de su obra; lo que me incumbe como educador es bosquejar algunas pistas que nos ayuden a desarrollar nuestros dones, especialmente aquellos relacionados con el arte de

educar. En este contexto, Freire es un ejemplo a imitar, pero no para copiar falsificándole. Nos orienta, pero no nos sustituye porque todo lo que hagamos es de nuestra incumbencia y no de él, aunque nos guíen sus ideas. De nosotros depende descodificar sus códigos educativos, que responden a la época histórica que vivió y lo que pudo avizorar del futuro. Sus equivocaciones no merman la riqueza de sus aportes, pues sólo muestran sus esfuerzos por comprender la complejidad de los procesos y poder comunicarlos de la mejor manera. Si lo consiguió o no, personalmente no me preocupa en nada, pues él fue tan imperfecto con cualquiera de nosotros.

Cuando pienso en Freire como maestro me intriga entender cómo pudo formarse para poder desplegar tanta riqueza y claridad conceptual. No quiero centrarme en que fue un hombre dotado, simplemente porque con ello explicaría todo y nada. Si fue dotado, lo fue al igual que la mayoría casi absoluta de todos nosotros al nacer, pero él logró sortear las trampas que le imponía la escolarización (Calvo, 2016 a) y otras formas de domesticación. No dudo que fue una persona sensible, observadora, inquieta, indagadora, exploradora que inventaba respuestas y que ponía a prueba a sus profesores, como todos nosotros hemos hecho en más de alguna ocasión.

Como no he investigado en su biografía, me siento libre para preguntarme cómo fue estimulado desde su temprana infancia. Desde pequeño habrá explorado su entorno físico y cultural, relacionando todo lo que iba aprendiendo; si se equivocaba, intentaba corregirlo. Lo imagino anticipándose al placer que le provocaría descubrir si se cumpliría alguna de sus hipótesis, atento a si su experimento daría los resultados previstos. Creo que desde pequeño disfrutó del gozo que causa la incertidumbre de no poder anticipar las consecuencias de sus acciones que involucran temas valóricos o fenómenos físicos, como si fuera un filósofo científico. No dudo que cultivó sus dones curioseando por todos lados y en todo momento, lo que permitió que fructificaran sus dones. Lo imagino leyendo a hurtadillas arrinconado detrás de un sofá, como yo lo hacía detrás del piano que mi madre tocaba ocasionalmente; también leyendo en la noche con una linterna bajo las ropas de la cama, arriesgándose a la amonestación, pero que estaba dispuesto a padecer. Le imagino urdiendo tramas a partir de la lectura, ávido de continuarla al despertar o en la escuela evitando que le sorprendiera su profesor o profesora y le castigara, sin sospechar que estaba reprendiendo a quien llegaría a ser el gran educador del siglo XX. Esta imagen me seduce porque me recuerda a Jack Andraka (2015), que en su adolescencia creó un test de bajo costo –alrededor de 3 céntimos de dólar- para diagnosticar el cáncer pancreático, considerado científicamente imposible de detectar, que leía revistas científicas a escondidas en clases. ¡Qué pasión más maravillosa y tan incomprendida en la escuela, que castiga al distraído por estar abstraído en otro universo y porque no puede dar cuenta de qué es lo que trama en su inconsciente, pero que algún día podría aflorar!

Voces de la educación *Número especial*
ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Podemos formularnos muchas preguntas respecto a cómo aconteció el devenir histórico de Freire, pero no buscaré en sus biógrafos las respuestas, pues prefiero quedarme con la incógnita para que siga alimentado mi curiosidad. A saber, ¿cuáles fueron las semillas que cultivó, que crearon rizomas y que germinaron en "La educación como práctica de la libertad"? ¿Usó las mismas semillas, pero las cultivó de manera diferente o fueron otras las que plantó para redactar "Pedagogía de la esperanza"? ¿Cómo nombró a sus libros? ¿Habrá sido gracias a un sueño o una intuición serendípica? Me gusta imaginarle sonriente y comunicándole a sus cercanos que ya tenía el nombre del libro. ¿Quién le habrá ayudado a soñar con las palabras mostrándole su poder constructor de realidad, que años después le llevaría a exigir el derecho del analfabeto y de toda persona a decir *su* palabra y no a repetir la de otros y que ese simple acto era profundamente subversivo? Si me contestaran que fue la madre o el abuelo, no quedaría satisfecho, pues no me explicaría cómo la madre o el abuelo lo hicieron. En el cómo radica la clave. Análogamente habrá aprendido a conjeturar cuáles podrían ser las consecuencias de sus actos, que en Chile decimos "el que la hace, la paga", a revelarse frente a injusticia que le parecieron inaceptables. A propósito, ¿qué le ayudó a templar su personalidad para que pudiera sobrellevar el exilio, la envidia y el resentimiento de personas cercanas?

A lo largo de la vida, no me he interesado ni me ha importado referirme a lo que realizó y escribió en su vida, pues aquello se encuentra en sus escritos, conferencias y biografías. Para saber de ello, sólo debo estudiar su obra o buscar en Google, al modo como se escriben muchos trabajos escolares y universitarios, que no trascienden porque se limitan a yuxtaponer datos con alguna coherencia, pero sin vida. Esto desespera a muchos docentes que descubren que esos trabajos son copias o parafraseo, propios de una escuela necrófila. Prefiero una perspectiva *biófila* acerca de Freire, que nos permita avanzar, no tanto en la comprensión de cómo llegó a convertirse en maestro de maestros, sino cómo nosotros, reflejándonos especularmente en él, podemos incidir como educadores en nuestros ámbitos de acción y reflexión. En este contexto recuerdo la entrevista que André Stern (2015) le hace a su Arno, su padre, donde le dice: "Tú, papá… eres en todos los campos un gran ejemplo para mí, un gran modelo. Pero me gustaría precisar,… que no deseo en absoluto ser tú. Ni siquiera ser como tú. Sucede que a lo largo de todos estos años, ante mis ojos, *has sido tan tú, que me has dado ganas de ser yo mismo tanto como tú eres tú*" [la cursiva es mía] (Stern, 2019). Padre e hijo entrelazan los devenires de sus existencias, a medida que van conformando una unidad emergente y dinámica a partir del caos presente en la diversidad de sus contextos.

Mi escrito no es biográfico porque considero que el mejor homenaje que puedo hacerle es mostrar cómo me ayudó a convertirme en educador, que espero les ayude a ustedes. Como educador me pregunto qué le habría pasado a Freire si él hubiese sido mi alumno. ¿Le podría haber ayudado a ser lo que fue o yo le hubiese frenado, privando a la humanidad del aporte de sus enseñanzas que en ese tiempo juvenil estaría esbozando dubitativamente? ¿Habría sido un profesor significativo para él o me habría olvidado pronto porque no le hubiera dejado

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

impronta alguna? ¿Habría podido inquietarlo e intrigarlo con mis clases y que esas ideas le acompañasen en el regreso de la universidad a la casa, dándole una y otra vuelta, mientras intenta comprender sus alcances? Si bien es imposible responder a estas cuestiones, les invito a plantearse estas y otras situaciones hipotéticas y asombrarse ante lo que les sugieran como posibilidades educativas, para aplicar con nuestros-as estudiantes. Me pregunto ¿qué descubrió en el diálogo para que le convirtiera en condición necesaria para educar en libertad, que no repetía lo que se ha dicho en la tradición occidental? A propósito, ¿en qué, cómo y cuánto influyeron en él las cosmovisiones indígenas y de otras tradiciones culturales, como la de India y China, que reconocen el diálogo con la naturaleza para tomar decisiones? (Carter, 1976; Chen y Shunchao, 1997; Mander 1994).

Con estas preguntas busco alterar lo común, abandonar la seguridad de la respuesta a flor de labios, invertir los roles y estar atento a las emergencias que me producen conjeturar que Freire deja de ser mi educador-educando para convertirse en mi educando-educador. Se trata de una ficción total, pero útil porque me desafía a preguntarme qué debo enseñarle a quien será mi maestro. Ya no le pregunto a Freire lo que podría encontrar en sus libros, sino que le imagino en contextos diversos atendiendo otros desafíos. Lo que ello me provoca no responde a lo que Freire haya pensado, escrito o simplemente elucubrado, sino a lo que yo intento comprender. Si lo imagino como mi alumno es porque me pone muy alta la vara y me debo ejercitar con los mejores. Se trata de un desafío complejo, aunque no sea más que una ficción, pero que me ayuda a aprender cómo sacar lo mejor de mis estudiantes, tal como lo enseña Sócrates. Si no me desafío a mí mismo, es iluso que lo espere de mis estudiantes porque descubrirán mi falsedad, como si intentara entusiasmarles con la lectura y jamás me han encontrado ensimismado leyendo. Además, si no soy capaz de asombrarme ante el complejo tejido de lo que existe, de indignarme ante la injusticia y de *disoñar* con lo que podemos construir en conjunto, sería mejor que me retirase de la enseñanza. Se trata de una decisión íntima y personal, de la que soy éticamente responsable.

Cuando Freire afirma que debemos educar *en* libertad y no *para* la libertad, nos enseña qué hacer, pero es nuestra responsabilidad llevarlo a cabo en el contexto histórico de cada uno. Si acogemos sus propuestas debemos recrearlas para no convertirlas en consignas desarraigadas. No hay problema que nos apoyemos en ellas, pero debemos imprimirle nuestro sello personal e histórico, de tal manera que quien juzgue lo que hacemos pudiese decir algo así como: "esto es freireano, sin duda, pero decididamente no es Freire", pues en ella se encontrará la impronta indeleble del maestro junto a nuestra originalidad. Como maestro aconseja, guía y orienta, pero no intimida, obliga ni impone. Deja hacer, con todo el riesgo que ello trae consigo, pues la incumbencia corresponde al que ejecuta. Podemos encantarnos y valorar sus planteamientos como sugestivos y pertinentes o podemos argüir que sus proposiciones son inadecuadas y extemporáneas, pero nada de ello nos libera de examinar sus tesis para entender por qué argumenta de ese modo, en qué se ha fijado, qué habrá asumido y qué desestimado, cuáles habrán sido sus sesgos epistemológicos que le

ocultaron aspectos fundamentales, etc. Puedo preguntarme todo ello, porque Freire sólo fue un hombre de su tiempo, tan eximio en algunos aspectos y, tal vez, tan anodino en otros. Como todos, Freire vivió los procesos sociales de su época, pletóricas de utopías que nos encantan y de dictaduras que nos avergüenzan, de creaciones artísticas hermosas y dolores injustificables, de propuestas utópicas y de represiones aniquilantes. En esos contextos turbulentos y contradictorios nos enseñó que somos hacedores de esperanzas y sembradores de sueños, pero no de ilusiones fatuas, presuntuosas e ingenuas. Somos *disoñadores* de nuestro futuro, tal como lo comprenden campesinos/as de La Cocha en Pasto, Colombia, que sostienen que uno debe *disoñar* lo que anhela, *diseñando* nuestros *sueños*.

Las enseñanzas de Freire al inicio de mi formación universitaria a lo largo de un par de semanas en su oficina en Santiago de Chile, me permitieron reconocer cuál sería el punto de apoyo desde donde cultivaría mi formación personal, profesional y académica de docente e investigador (Calvo, 2017b). Considero que ello fue análogo a lo que Arquímedes buscaba para poder mover al mundo. Él me dio el punto de apoyo para comenzar a caminar con entusiasmo, inquietudes y esperanza en aquellos territorios que se abrían ante mi curiosidad juvenil, algunos de los cuales exploraría, conocería e intentaría transformar. Años después de mi encuentro con Freire, unos colegas náhualts, en una reunión sobre la violación de los derechos humanos, me mostraron el profundo error del paradigma occidental al afirmar que debemos transformar el mundo, cuando lo que debemos hacer es adaptarnos a él (Fukuoka, 1999). Aquello me conmovió profundamente porque comprendí el craso e inadmisible error que marca nuestras reflexiones, porque hemos asumido acríticamente que somos los reyes de la creación (Peat, 2005). Nunca pude preguntarle a Freire qué pensaba respecto a ello. Tal vez lo trabajó alguna vez, pero ya no requería que él me respondiera, pues era yo el que debía comprender sus implicaciones y cómo aquello pudiese calzar con la propuesta educativa que estaba elaborando sin la sistematicidad de Freire.

Valoro a Freire como maestro de maestros; como tal, debe haber huido de los discípulos que continuaban dependiendo de él. No sé si actuó de ese modo o no, aunque me inclino por suponer que siguió ese criterio. Por mi parte, nunca me sentí dependiente de él, a pesar de la admiración que le tenía y la necesidad que sentía de escucharle en los primeros años, hasta cuando tomé consciencia de que todo lo que pasaba intentaba explicarlo como yo creía lo haría Freire. En ese momento corté formalmente con mi maestro; me alejé de él y partí sin su compañía. No quería depender de él; para continuar mi formación sin él, indagar autónomamente y animarme a formular mis propuestas. No se trataba de soberbia ni de engreimiento ni de arrogancia, sino sólo era la expresión lúdica y dubitativa del genuino deseo de aprender por mí mismo, aunque me equivocara, tal como él debe haberlo hecho muchas veces en su vida. ¿Cómo habrá sido su relación con sus maestros-as?

Mi anhelo respondía a mi propensión a aprender y a enseñar que me instigaba a relacionar ideas, aunque frecuentemente titubeaba porque no las comprendía, aunque improvisaba

argumentos precarios, que poco a poco iban tomando forma o se desbarataban completamente; en otras ocasiones emergían en mi mente con claridad meridiana, como cuando comprendí por qué la escuela fracasa en su misión de educar y deja de ser aquel medio promotor de equidad, justicia social y de ejercicio democrático libertario.

Encuentro con Reuven Feuerstein

De Freire aprendí a elaborar criterios para recibir, procesar y comunicar lo que aprendía, que he ido mejorando para enseñar cada vez de manera más sencilla, pero no insustancial, y ayudarles a mis estudiantes a comprender el tema y sus implicaciones. Décadas más tarde encontré una ayuda extraordinaria cuando conocí a Reuven Feuerstein y pude complementar sinérgicamente las enseñanzas de ambos maestros. Con Feuerstein aprendí qué hacer cuando, a pesar de todo el esfuerzo dialógico freireano, no lograba superar las dificultades cognitivas que presentaban mis estudiantes y que yo también padecía.

Con Feuerstein aprendí que podemos adolecer de diversas disfunciones cognitivas que nos dificultan o impiden recibir los datos con fidelidad, elaborarlos para transformarlos en información significativa y comunicarlos con claridad y precisión; ahora bien, y no obstante la gravedad de esas disfunciones, podemos superarlas gracias a las *experiencias de aprendizaje mediado* (EAM) que el-la *mediador-a* creará y usará cuando enseñe, por ejemplo, a leer, a conocer la estructura celular, el principio de incertidumbre o las culturas de Abya Yala. Quien media ayuda amorosamente para desenredar aquello que dificulta la recepción de la información, su elaboración y la comunicación de ello. Las trabas pueden estar en una, en dos o en las tres fases del acto mental. Si recibo mal un dato, aunque lo procese bien y no tenga dificultad para comunicarlo, daré mal el mensaje. Si lo recibo bien, pero tengo problemas para comprenderlo, igualmente lo comunicaré mal. Si lo recibo bien, lo proceso sin problemas, pero estoy nervioso, lo comunicaré mal. Por lo tanto, como educador-a o mediador-a debo ocuparme de atender aquellas tres fases del acto mental (López de Maturana, 2010). La mediación siempre es contextual y partir desde el *aquí y ahora* histórico de los-as educandos-as, pues todas las EAM deben ser intencionales, significativas y trascendentes para generar la reciprocidad de sus educandos-as (Feuerstein, 1988). Los planteamientos de Freire y de Feuerstein, diversos en tantísimos aspectos, se hermanan porque ambos comparten una profunda esperanza ilimitada, pero realista, en las capacidades del ser humano, independiente de las características y condiciones personales y sociales de cada uno. Cuando Freire nos enseña que somos *hacedores de cultura* y Feuerstein que todos *propendemos a aprender*, cada uno me enseña lo que para mí ha constituido un sencillo, pero magnífico, punto de apoyo para iniciar mi tarea de educador. Con Feuerstein aprendí como ser mucho más pertinente, no en términos del contexto, que ya lo había aprendido con Freire, sino en términos del proceso, al saber cómo atender las disfunciones cognitivas que presentasen mis estudiantes y que les dificultan u obstaculizan recibir, procesar y comunicar lo que están conociendo.

Sabemos que al educar enfrentamos múltiples desafíos, todos complejos, pero no por ello complicados. Uno de los más graves y que enmaraña todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje, surge cuando la cultura se constituye como medio opresor y la propensión a aprender nos lleva a *aprender que no podemos aprender*, tal como les ocurre a millones de estudiantes en el mundo por causa de profesores-as, que no han sido educadores mediadores, que no les han permitido *leer su realidad* y han debilitado su propensión a aprender, permitiendo que les infecte el virus de la *privación cultural*, que les dañará profundamente y, tal vez, de por vida. Superar esos daños exige bastante dedicación intencional y superar la estigmatización social de personas *incultas* y *vulnerables*, como eufemísticamente se disfraza en Chile a la condición de haber sido vulnerado en su dignidad y en su derecho a aprender bien y sin problemas. La privación cultural nos impide crear criterios orientadores para situar e interpretar un problema y su contexto; también nos afecta cuando no podemos entender una instrucción porque carecemos de habilidades lingüísticas, o no sabemos cómo relacionar la información acerca del COVID-19 con nuestras condiciones de vida, o no sabemos orientarnos para llegar a un lugar desconocido.

Encuentro con el caos y la complejidad

Análogamente al punto de inflexión que experimenté al conocer la propuesta educativa de Feuerstein, viví uno, que califico como el más radical, ya que me llevó a integrar holística y sinérgicamente el mundo físico con el social y cultural. Sucedió cuando me encontré con el libro La conspiración de Acuario de Marilyn Ferguson (1988), que me mostró la existencia del caos en todos los fenómenos y procesos de la naturaleza, incluidos los humanos, por supuesto, y que éste tiende a autoorganizarse de acuerdo a patrones discernibles (Capra, 2016; Gleik, 1988). A pesar de todas las diferencias que parecieran alejarme de Freire y de Feuerstein, siento que todo se complementa sinérgicamente en niveles de complejidades de mayor alcance y profundidad. Nuestros discursos educativos son diferentes, pero no son opuestos. Estos estudios me han sumido en un estado *endorfínico*, en el que he estado investigando cómo el caos actúa en los procesos educativos (Calvo, 2003, 2008, 2011) y cómo afecta el desarrollo de las funciones cognitivas (Calvo, 2016 c). Hemos comprobado que *los procesos educativos tienden a autoorganizarse como fractales* y lo hacen de manera sencilla, armoniosa y bella. Esto me ha llevado a conjeturar que la evolución que hemos vivido por millones de años nos habilita para procesar información cada vez con mayor precisión y abstracción, por lo que no hay razón que pueda justificar con legitimidad los fracasos escolares (Calvo, 2016 d). Si hay fracaso es porque hay una *mala educación*, es decir, que no se educa, sino que se escolariza.

Con esos antecedentes a la mano, cuando *leía el mundo* encontraba lo que antes no hallaba. Ante mi mirada emergían regularidades que constituían patrones que se autoorganizaban en niveles de complejidad creciente, pero dependiendo de las condiciones iniciales, las que

pueden provocar desarrollos imprevistos y a veces catastróficos, que se conocen como *efecto mariposa*. Un nuevo nivel de complejidad plantea desafíos inéditos porque no puede explicarse a partir de sus elementos constituyentes, pues ese nivel genera sinergia, que es mucho más que la suma de sus partes. Por ejemplo, no logramos explicar qué es el agua relatando que se compone de dos moléculas de hidrógeno y una de oxígeno, pues nada del agua existe en el hidrógeno ni en el oxígeno. El agua es una *cualidad emergente* sólo cuando se cumplen esas condiciones. Ahora comprendía, pero desde otro nivel de complejidad, que el analfabeto crea cultura porque no puede evitar hacerlo ya que propende a aprender y aprende relacionando cada vez de manera más compleja y abstracta. Esto me lleva a afirmar que educar es asombrar con algún misterio, pues ello despierta la fascinación por aprender. Se trata de algo tan simple como maravilloso y que nos desafía a todos-as, pero en especial a los-as que pretendemos educar.

También comprendía por qué los-as niños-as no pueden dejar de aprender y comunicar lo que van experimentando y descubriendo (López de Maturana, 2017). Su capacidad de aprendizaje encarnada en su cuerpo histórico es tan formidable que los diseñadores de la inteligencia artificial reconocen que deben emular el aprendizaje infantil y el sentido común para crear los nuevos algoritmos que les llevarían a desarrollar la superinteligencia y, quién sabe, si alcanzar la *singularidad tecnológica* (Coleman, 2019; Dehaena, 2020; Yonk, 2020). Esa misma riqueza la descubro en los *procesos educativos informales*, gracias a los cuales siempre estamos relacionando todo con todo, sin establecer distinciones de si es cognitivo, afectivo o volitivo, pues se integran sinérgicamente y sus fronteras son difusas y no dicotómicas. Desafortunadamente, en el ámbito de la educación formal y de la investigación educativa, es habitual que se les menosprecie porque se les describe como espontáneos y asistemáticos sin mayor estudio, lo que lleva a ignorar cómo se autoorganizan a partir del contexto caótico. Además, estos procesos nada tienen de espontáneos porque no surgen de la nada, sino del contexto histórico donde estamos situados; tampoco son asistemáticos porque van creando sentido, intencionalidad y trascendencia a medida que ocurren. Se trata del *estar-siendo-ocurriendo*, que reconocen los pueblos andinos (González J. y J. Illescas, 2002).

También comprendía deslumbrado por qué los-as niños-as no pueden dejar de aprender y comunicar lo que van experimentando y descubriendo (López de Maturana, 2017). Si bien antes sabía aquello, pensaba que con los años perdíamos aquella cualidad, pero ahora verificaba que no era así, que si la perdíamos era porque nos la habían arrebatado, pero que podíamos recuperarla, claro que con esfuerzo y la ayuda de un-a mediador-a para resarcir el daño ocasionado, tal como podemos revertir y tal vez anular los efectos del fracaso escolar, la privación cultural y la enajenación. Igualmente comprendía que el proceso de mediación es tan sencillo como complejo, porque complejidad y simplicidad mantienen entre sí una relación paradojal, donde cada una requiere a la otra, al modo como el saber no lo entendemos sin la ignorancia, ni a ésta sin el saber.

Es improbable que en la escuela se acepten los procesos educativos informales, porque se los confunde con desorden e indisciplina y porque en la escuela se vive una fuerte compulsión por sancionar todo lo que el-a alumno-a asevera como verdadero o falso, a pesar de las insistencias para evitarlo y, mejor todavía, eliminarla de la práctica escolarizada. Al sancionar dicotómicamente se coarta la creatividad y se daña el interés de quien está aprendiendo. Tampoco se sabe qué hacer con la confusión, la ambigüedad y la imprecisión, privándole a la propensión a aprender de un caldo de cultivo extraordinario, desde donde podrían germinar intuiciones serendípicas extraordinarias. Eso es análogo a intentar eliminar toda la flora bacteriana de nuestro cuerpo. Sin ella, moriríamos. En este sentido, considero que Freire tenía razón al calificar a la escuela de *necrófila* y al describir a cierta educación como *bancaria*, aunque lo aseverara por otras razones y tal vez sin conocer la teoría del caos. No argumento en contra de saber si una afirmación es verdadera o no, sino sólo advierto que es inoportuno hacerlo con tanta frecuencia y, peor todavía, con tantísima autoridad, especialmente cuando se está inmerso en el proceso de aprender que avanza y retrocede, cambia y conserva, comprende y confunde. A los-as niños-as cuando están embebidos-as en el juego no les preocupa si es verdad lo que están aprendiendo o si están confundidos-as. Simplemente gozan del fluir en el aprendizaje. Si se les permite aprender, es decir, si no se les coarta la propensión a aprender, lo harán con gozo y cada vez mejor. El progreso se acrecentará si, además, cuentan con la ayuda de un-a mediador-a que les auxilie a descubrir cómo superar las dificultades y a encontrar nuevas pistas a explorar, que es lo que proponen Feuerstein y Freire.

Desconsoladoramente la enseñanza escolar, salvo valiosas y escasas excepciones, no promueve aprendizajes que se constituyan en *satisfactores sinérgicos* (Max-Neef et al., 1986), esto es, aprendizaje que se relacionan con otros cobrando sentido y trascendencia. No es el caso, de aquello-as estudiantes que logran buenos aprendizajes en alguna asignatura –biología, por ejemplo, o en las de un área como ciencias-, pero no en las otras. Se dice que son buenos-as para las matemáticas o para la historia o sólo para la educación física. Esos estudiantes logran *satisfactores singulares*, pero no sinérgicos. Afirmo que la mayoría de los logros escolares, que tanto se publicitan en la escuela neoliberal, se reducen a ser sólo satisfactores singulares. No niego que haya estudiantes que logran satisfactores sinérgicos, pero son una minoría porque la escuela disminuye su probabilidad como consecuencia del enfoque epistemológico que guía a la enseñanza y evalúa los aprendizajes. La mayor parte de los aprendizajes los califico de *pseudo satisfactores* porque los-as estudiantes y el profesorado se centran en la nota para saber si han aprendido. La nota mínima de aprobación es criterio suficiente para creer que se ha aprendido. Recordemos que en Chile un Ministro de Educación propuso identificar a los colegios según el rendimiento en la prueba SIMCE, como si de semáforos se tratara: verde para los que obtuvieran calificaciones superiores, amarillo para las que no estaban mal, pero tampoco bien, y roja para los deficientes que curiosamente corresponden mayoritariamente a las escuelas públicas. Estos pseudo satisfactores prueban la mediocridad que alcanza la escolarización. En otros casos, el

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

satisfactor es abiertamente negativo, como cuando es *inhibidor* de la propensión a aprender del estudiante, a quien se lo rotula y excluye del aprendizaje, convirtiéndole en un-a eximio-a simulador-a que aparenta haber aprendido. Tristemente esto no termina allí, pues muchísimos estudiantes se convencen que no pueden aprender, con lo que cierran un círculo férreo que aprenden muy bien gracias a su propensión a aprender, pero que se vuelve en su contra: aprende que no puede aprender. Se trata de los *satisfactores destructores*,

En las escuelas los procesos de enseñanza y de aprendizaje se encuentran atrapados por un entramado conceptual que presiona al profesorado y estudiantado a aminorar hasta el mínimo, la propensión a aprender y a enseñar porque se sobrevalora la repetición, que pueden ser fechas, fórmulas o datos, olvidando que educar consiste en promover procesos de creación de relaciones *posibles,* que podrían llegar a ser *probables* si se encuentran antecedentes que lo avalen y, tal vez, *practicables* o *realizables*, si los descubrimientos en ciencias y tecnología lo respaldan. Uno es reproducción; el otro, invención; si bien, ninguno se da en estado puro, sino entremezclados, en la escuela predomina la imitación, la copia, la réplica, lo que fomenta el fracaso escolar porque toda repetición inhibe la curiosidad epistemológica, excepto cuando se ha comprendido la relación y sirve para adquirir destreza, como todos hacemos cuando deseamos ser competentes, por ejemplo, al tocar un instrumento, resolver algún tipo de ecuación, detectar con ojo clínico estados emocionales, etc. En torno a la escuela se ha consolidado una cultura escolar que ha arraigado en todos sus actores, incluidas las familias y autoridades con poder de decisión, que se centran en las calificaciones como el criterio más seguro de lo que se ha aprendido, a pesar de que casi ningún estudioso y profesor-a lo defiende. Reproducir y repetir desentusiasma, desapasiona y aniquila en poquísimo tiempo. Esto es tan gravísimo que en los pasillos de aulas escolares y universitarias se escucha decir que “los profesores hacen como que enseñan y que los estudiantes hacen como que aprenden”. Es el reino de la simulación, aparentando conocer lo que no se ha aprendido, y del disimulo, ocultando la ignorancia a través de la copia.

Freire, que vivió arraigado en su época histórica, la trascendió gracias a su reflexión dialógica comprometida. Compromiso que le llevó a asumir entre 1989 y 1992 la Secretaría de Educación de la Prefectura de Sao Paulo, consciente de las dificultades que encontraría y que muchos-as estarían atentos a sus fracasos e ignorantes de sus logros. Esa decisión lo engrandece porque encaró el riesgo al apoyar a la escuela pública, en vez de parapetarse tras el podio de conferencista internacional. La escuela pública debe des-escolarizarse para educar a sus educandos-as, permitiendo e incentivando a sus profesores-as a no dejar de ser profesionales. Ellos-as deben tomar decisiones y no sólo seguir directrices que, aunque sean correctas y pertinentes, les inhiben, desorientan y desencantan de su trabajo, donde deben seguir mapas dibujados por otros-as y no por ello-as. Paulatinamente van desprofesionalizándose, que es una forma de volverse privados culturales, porque cada vez tienen más dificultades para explicar qué hacen, por qué lo realizan de ese modo, cómo idean superar tales y cuales dificultades, qué harán en el futuro cercano, cómo su enseñanza se

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

relaciona y potencia con la de sus colegas y con la cultura de sus estudiantes, etc. La mayoría describe y justifica su trabajo en términos administrativos, tal vez sería mejor decir necrófilos, pues se han vuelto incapaces de justificar como educadores lo que hacen para educar en libertad a sus estudiantes.

Se trata de un panorama desolador, pero superable, gracias a las orientaciones que podemos encontrar en los escritos de Freire y, especialmente, a las decisiones que tomemos para soltarnos de las amarras que nos frenan, aunque haya algunas que no podremos superar en el aula. Cuando recurro a Freire trato de no buscar la idea inspiradora, sino que imagino a un Freire dubitativo, que improvisa, que yerra y se frustra; a ratos le veo preocupado porque sus interlocutores no le han entendido y descubre que él no ha sabido comunicar con claridad sus ideas. Trato de comprender cómo organiza su pensamiento, qué valor le otorga a sus errores, a sus intuiciones, a sus confusiones; cómo pule la escritura y la hace bella y fácilmente recordable para quien la lea; cuántos borradores le exige la precisión autoimpuesta, como cuando le traducían a otra lengua; cómo era el silencio que buscaba cuando pensaba divagando o enhebrando ideas. Pienso cómo le habrán sorprendido las emergencias de las ideas que aparecían sorpresivamente ante su mente, muchas de ellas desencadenadas a partir de algo trivial, pero que él le reconocía la potencia pedagógica. ¿Qué es lo que veía en ellas y que la mayoría probablemente no repararíamos? Nunca lo sabremos, pero si fuese posible preguntarle, le interrogaría por ello y por cuáles eras sus ideas matrices desde las que ordenaba todo. ¿De dónde le surgió el respeto profundo por el saber del otro? Le imagino en los momentos en que una idea le sorprende, pero no logra describirla, pues es consciente que se le escapan aspectos clave; pondera, depura, relaciona sin éxito; insiste por horas y días, hasta que inesperadamente la comprende con una claridad meridiana. Le imagino sonriendo en ese momento y se apura a escribirla para que no se le escape para siempre. ¿Cómo se habrá explicado estos procesos, que escapan a la mera explicación silogística?

Hace casi un cuarto de siglo que Paulo Freire ya no está con nosotros, pero sigue acompañándonos, tal como lo hizo mientras vivía. No supo de los *Smartphones*, del internet de las cosas, de los automóviles automáticos, de los grandes datos, de la inteligencia artificial, de los cambios en las redes sociales, de Whatsapp, no buscó información en Wikipedia ni en el potente motor de búsqueda de Google. Freire vivió en otra época, pero igual nos orienta porque entendió que como seres humanos somos hacedores de cultura. Me intriga suponer qué comentaría en aquel futuro, que no sabemos cuán lejano se encuentra, cuando los seres humanos interactuemos con *cyborgs* y muchos aprendizajes necesarios hoy día sean asuntos del pasado, tal como memorizar datos, que es el refugio de la escolarización. Creo que nos diría que debemos aprender lo que los robots no puedan realizar (Aoun, 2017; Kasse & Søndergaard, 2019) y lo que siempre hemos de realizar: *educar en libertad* para que todos-as puedan *decir su palabra* y caminar con dignidad solidaria, autonomía libre y responsable y con esperanza que *otro mundo* no es sólo posible, sino *probable* porque nunca más volveremos a inhibir la propensión a aprender y a enseñar (Calvo, 2014).

Referencias

Andraka, J, & M. Lysiak. (2015). *Con uno basta. La increíble historia de un inventor adolescente que está cambiando el mundo*. Barcelona: Ediciones Urano.

Aoun, Joseph E.. Robot-Proof: *Higher Education in the Age of Artificial Intelligence*. The MIT Press, 2017. Kindle file.

Calvo, C., López-Calva, J, Maldonado, C y Rodríguez, E. (2020). *Necesidades y posibilidades de educación en complejidad. Una mirada prismática*. Bogota: Editorial Universidad El Bosque; La Serena: Editorial Universidad de La Serena; Puebla: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla y Morelia: Universidad Latina de América. [en prensa]

Calvo. C. (2017a). *Ingenuos, ignorantes, inocentes. De la educación informal a la escuela autoorganizada*. Santiago: Ediciones de la JUNJI, Editorial Universidad de La Serena y CREFAL (México).

Calvo, C. (2017b). "Educar e investigar, cara y sello del mismo proceso". *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje* (IEYA). Vol. 3, No 1, pp. 176-193. ISSN: 0719-6202. http://dx.doi.org/10.22370/ieya.2017.3.1.678

Calvo, C. (2016 a). "La propensión a aprender entrampada por la escolarización". *Saber en la complejidad. Revista de Educación y Cultura*. Año 0, No. 1, Octubre 2015 – Septiembre 2016, Publicación anual editada por la Universidad Pedagógica Veracruzana, México. https://www.saberenlacomplejidad.mx/calvo

Calvo. C. (2016 b). *Del mapa escolar al territorio educativo: disoñando la escuela desde la educación*. La Serena: Universidad de La Serena, 6ª edición.

Calvo. C. (2016 c). Proyecto DIULS PR16221 (2016-2018). *Propensión a aprender y desarrollo de las funciones cognitivas*. Investigador principal

Calvo, Carlos (2016 d). "¿Cómo es posible el fracaso escolar si estamos dotados para aprender?". *Revista Enfoques Educacionales* , 13 (1) , pp. 43-67. Recuperado de http://www.enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/44632/46649

Carlos Calvo, « ¿Qué pasaría si a los niños y niñas se les dejara aprender? », Polis [En línea], 37 | 2014, Puesto en línea el 06 mayo 2014, consultado el 18 agosto 2014. URL : http://polis.revues.org/9687 ; DOI : 10.4000/polis.9687

Calvo. C. (2011). Proyecto FONDECYT 1110577 (2011-2014). *Asombros educativos infantiles y propensión a aprender*, Investigador principal.

Calvo. C. 2008). Proyecto FONDECYT 1080073 (2008-2009). *Complejidades educativas emergentes y caóticas en la escuela lineal*. Investigador Principal

Calvo, C. (2007). "La presencia sutil del maestro: la influencia de Paulo Freire en mi formación". *Ediciones EAD - Educación de Adultos y Desarrollo*. 69/2007, El décimo aniversario de la muerte de Paulo Freire.

Calvo, C. (2003) Proyecto FONDECYT 1030147. *La educación desde la teoría del caos: potencialidad de la educación y limitaciones de la escuela*. Investigador Principal

Capra, Fritjof and Pier Luigi Luisi. (2016). *The system view of life. A unifying vision*. New York: Cambridge University Press.

Carter, F. (1976). *The education of little tree*. New Mexico: The University of New Mexico.

Coleman, F. (2019). *A Human Algorithm: How Artificial Intelligence Is Redefining Who We Are (English Edition)* [Kindle iOS version]. Retrieved from Amazon.com.

Chen, K. y Z. Shunchao, versión de Thomas Cleary. (1997). *La puerta del Dragón. Relato de la iniciación de un maestro taoísta contemporáneo*. Madrid: EDAF, Luz de Oriente.

Dehaene, S. (2020). *How We Learn: Why Brains Learn Better Than Any Machine . . . for Now (English Edition)* [Kindle iOS version]. Retrieved from Amazon.com

Ferguson, M. (1988). *La Conspiracion de Acuario*. Barcelona: Editorial Kairos.

Feuerstein, R., Rand Y., & Rynders JE. (1988). *Don't accept me as I am : helping "retarded" people to excel*. New York: Plenum.

Fukuoka, M. (1999). *La senda natural del cultivo. Regreso al cultivo natural. Teoría y práctica de una filosofía verde*. Valencia: Terapión

Gajardo, M. (2019). *Paulo Freire. Crónica de sus años en Chile*. Santiago: Flacso Chile.

Gleick, J. (1988). *Caos. La creación de una ciencia.* Barcelona: Seix Barral.

González García, Jimena T. y José Mario Illescas Pompilia. (2002). *Acerca de la educación en el mundo originario preinca en el territorio donde se formaría el Tahuantinsuyo y el Qollasuyo*. Cochabamba: CEDIB.

Hasse, C., & Søndergaard, D. M. (2019). *Designing Robots, Designing Humans* (English Edition) [Kindle iOS version]. Retrieved from Amazon.com

López de Maturana. S. (ed) (2017). *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil. La magia de las preguntas y respuestas de los niños*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena

López de Maturana, S. (2010). *Maestros en el territorio*. La Serena: Editorial de la Universidad de La Serena.

Mander, J. (1994). *En ausencia de los sagrado. El fracaso de la tecnología y la supervivencia de los pueblos indígenas*. Santiago: Cuatro Vientos.

Max-Neef, M., A. Elizalde y M. Hopenhayn. (1986). *Desarrollo a escala humana, una opción para el futuro*. Development Dialogue, Número Especial 1986, CEPAUR - Fundación Dag Hammarskjöld

Osorio, Jorge (ed.) (2018). *Freire entre nos. A 50 años de Pedagogía del Oprimido*. La Serena: Editorial Nueva Mirada.

Peat, D. (2005). *Blackfoot Physics: A Journey into the Native American Universe (English Edition)* [Kindle iOS version]. Retrieved from Amazon.com.

Stern, A. (2015). *Yo nunca fui a la escuela*. Albuixech, Valencia. Litera libros.

Stern, A. (23 octubre 2019). *Una vida dedicada a la creatividad y la infancia*. Arno Stern, investigador. Entrevistado por André Stern. BBVA AprendemosJuntos. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=bCe4jKYy8K4

Yonck, R. (2020). *Future Minds: The Rise of Intelligence from the Big Bang to the End of the Universe (English Edition)* [Kindle iOS version]. Retrieved from Amazon.com.

Acerca del autor

Carlos Calvo Muñoz, profesor de Antropología y Sociología de la Educación en la Universidad de La Serena de Chile. Entre sus campos de estudio están: la educación informal, teoría del caos y de la complejidad, etnoeducación, educación indígena y de jóvenes y adultos. Como académico de la Universidad de La Serena, Chile, dirige el Programa de Doctorado en Educación con mención en Mediación Pedagógica y coordina el Programa de Intercambio de Maestros, PRIMA, programa educativo de autogestión para realizar pasantías de estudio dirigido a docentes y estudiantes, especialmente en el extranjero.

La actualidad de Freire, una obra cincuentenaria en su centenario
A atualidade de Freire, uma obra cinquentenária em seu centenário
Freire's actuality, a fifty-year-old book in his centenary

José Eustáquio Romão[1]
Natatcha Priscilla Romão[2]

[1]Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove) Brasil, e-mail: jerromao@gmail.com
ORCID: http://orcid.org/0000-0001-9276-0039
[2] Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove) Brasil, e-mail: natatcha.priscilla@gmail.com
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-4803-4977

Autor para correspondencia: jerromao@gmail.com

Resumen: Este artículo reconstruye la génesis de la formulación y redacción de la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire, su obra más importante y conocida. También reconstruye, históricamente, la trayectoria de las ediciones, con énfasis en las primeras, especialmente la realizada en Brasil, por su veda impuesta por la dictadura militar que se había instalado en abril de 1964 y que había expulsado a Paulo Freire del país. Incluso después de su muerte en mayo de 1997, hay personas, afortunadamente pocas y registradas en el universo del neoconservadurismo fascista, que continúan atacando la obra de Paulo Freire, demostrando evidentemente que no la conocen. En las celebraciones del centenario del nacimiento del educador brasileño (en 2021), ya en 2020, se están produciendo manifestaciones y eventos en todos los continentes, no solo en una clara demostración de reacción al descontento hacia el autor de Pedagogía del Oprimido, sino también revelando la relevancia, por tanto, la importancia del legado Freiriano para la educación contemporánea, en todas sus modalidades y grados.

Palabras clave: centenario, edición, manuscrito, oprimido, pedagogía.

Resumo: Este artigo reconstitui a gênese da formulação e redação de Pedagogia do oprimido por Paulo Freire, sua obra mais importante e mais conhecida. Reconstitui, também, historicamente, a trajetória das edições, com destaque para as primeiras, especialmente para a realizada no Brasil, por causa de sua proibição imposta pela ditadura militar que se instalara em abril de 1964 e que banira Paulo Freire do país. Mesmo depois de sua morte, em maio de 1997, há pessoas – felizmente poucas e inscritas no universo do neoconservadorismo fascista – que continuam atacando a obra de Paulo Freire, evidentemente demonstrando que não a conhecem. Nas comemorações do centenário de nascimento do educador brasileiro (2021), já em 2020, estão ocorrendo manifestações e eventos em todos os continentes, não somente numa clara demonstração de desagravo ao autor de Pedagogia do oprimido, como também revelando a atualidade, portanto, a importância do legado freiriano para a educação contemporânea, em todas as suas modalidades e graus.

Palavras-chave: centenario, edição, manuscrito, oprimido, pedagogía.

Abstract: This article reconstructs the genesis of the formulation and writing of Pedagogy of the Oppressed by Paulo Freire, his most important and best known work. It also reconstructs, historically, the trajectory of the editions, with emphasis on the first ones, especially the one held in Brazil, due to its prohibition imposed by the military dictatorship that had been installed in April 1964 and that had banned Paulo Freire from the country. Even after his death in May 1997, there are people – fortunately few and registered in the universe of fascist neoconservatism – who continue to attack Paulo Freire's work, evidently demonstrating that they do not know it. In the celebrations of the centenary of the birth of the Brazilian educator (2021), already in 2020, manifestations and events are taking place on all continents, not only in a clear demonstration of the reaction against displeasure to the author of Pedagogy of the Oppressed, but also revealing the relevance of the Freirian legacy, therefore, its actuality for contemporary education, in all its modalities and degrees.

Key words: centenary, edition, manuscript, oppressed, pedagogy.

Recepción: 19 de mayo 2020
Aceptación: 20 de septiembre 2020

Forma de citar: Romão, J., y Romão, N. (2020). La actualidad de Freire, una obra cincuentenaria en su centenario. *Voces de la educación, número especial*, 161-177.



La actualidad de Freire, una obra cincuentenaria en su centenario

1. Introducción

Nacido el 19 de septiembre de 1921, Paulo Freire cumpliría 100 años en 2021. En 2020, se están llevando a cabo manifestaciones y eventos en su honor, en los cinco continentes, no solo para aliviar las críticas al legado freiriano, sino también en una clara manifestación de la actualidad e importancia de su pensamiento y su activismo educativo, que siguen siendo referentes fundamentales para todas las modalidades y todos los niveles educativos.

Esta es sin duda una de las mejores formas de honrar a alguien que ya no vive en el mundo de los vivos: seguir reinventando su obra en cada nuevo contexto, como él mismo, repetidamente, pedía a sus amigos más cercanos: - "No me repitas ; reinventame".

Después de la muerte de Freire, el 2 de mayo de 1997, el Instituto Paulo Freire (IPF) de Brasil – era el único que existía en ese momento – organizó el I Encuentro Internacional del Foro Paulo Freire, en 1998, en São Paulo. Al evento asistieron decenas de freirianos de todas las regiones del país, así como de otras partes del mundo. A partir de entonces, el movimiento freiriano cobró fuerza y se intensificó su difusión por Brasil y el mundo. Se crearon varios Institutos Paulo Freire en otros países, como Argentina, Costa Rica, España, Estados Unidos, Italia y Portugal, entre otros, que se siguieron creando en casi todos los continentes, mediante un movimiento expansivo ininterrumpido que llega a días de hoy[1] . En el citado evento se acordó la creación del Foro Paulo Freire, que celebraría reuniones internacionales cada dos años, siempre en años pares, rotando los países anfitriones de la red de IPFs. Hasta 2018, se realizaron 11 reuniones internacionales del Foro Paulo Freire: São Paulo, Brasil (1998); Bolonia, Italia (2000); Estados Unidos (2002); Oporto, Portugal (2004); Valencia, España (2006); São Paulo, Brasil (2008); Praia, Cabo Verde (2010), Los Ángeles, Los Ángeles, Estados Unidos (2012); Turín, Italia (2014); Santiago, Chile (2016) y Barranquilla, Colombia (2018). Programada para realizarse en París, Francia, en septiembre de 2020, la XII Reunión Internacional del Foro Paulo Freire se pospuso debido a la pandemia del Virus Corona para el año siguiente. Por tanto, será el primero que el evento se lleve a cabo en un año impar, rompiendo una secuencia. Sin embargo, hay males que vienen para bien: en un momento en que, en Brasil, se radicalizaron las críticas y los ataques de las élites neoconservadoras, en una especie de intento de exiliarse nuevamente, aunque sea *post mortem*, al Patrono de la Educación Brasileña[2], el mundo entero responde, con voces e

---

[1] Más recientemente, se crearon en orden las IPF de Chile, Colombia, Francia, Austria y Guatemala.
[4] Por Ley N ° 12.262, de 13 de abril de 2012, quedó así proclamado Paulo Freire. Mediante un proyecto de ley de iniciativa popular, dirigentes reaccionarios, con el aval del Presidente de la República, intentaron quitar este

Voces de la educación Número especial
ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

iniciativas provenientes de todos los continentes, de países con los más variados regímenes políticos, no sólo defendiendo Paulo Freire, sino demostrando la relevancia de su legado.

2. El Cincuentenario de la Primera Edición de *Pedagogía del oprimido* (1970)

En 2018, hubo varias celebraciones del 50 aniversario de la conclusión, por Paulo Freire, del manuscrito de la Pedagogía del Oprimido, en Santiago de Chile, en la primavera de 1968. En diversas partes del mundo se realizaron seminarios y similares, honores y publicaciones, teniendo como tema esta obra fundamental del pensamiento pedagógico del siglo XX. En este contexto festivo, una vez más, se puso de manifiesto la actualidad y repercusión de la obra. En una minuciosa investigación realizada por los autores de este trabajo, se revelaron las curiosas circunstancias de su redacción original. También se reveló la astucia ideológica de las diversas traducciones y ediciones de la obra.

Sin embargo, quedan dudas sobre si Paulo Freire produjo un manuscrito completo de la obra de la que se sacaron las fotocopias, o si, a partir de una fotocopia mecanografiada[3], escribió el libro limpiamente, generando un manuscrito *a posteriori*, con que habría regalado el exministro de Agricultura del presidente Salvador Allende, Jacques Chonchol y su esposa María Edy.

En cuanto a las primeras ediciones de *Pedagogía del oprimido*, ciertamente hubo editoriales que, tratando de engañar la censura previa de países dominados por regímenes dictatoriales, especialmente en América Latina a finales de los 60 y 70 del siglo XX, omitieron extractos que pudieran comprometer la publicación., como fue, aparentemente, el caso de Brasil, que sufrió el "endurecimiento" de la dictadura militar. Además de ser expulsado del país, Paulo Freire tenía prohibida su producción intelectual en las fronteras nacionales. Así, aunque el editor brasileño, Fernando Gasparian, que era un intelectual y activista político de la resistencia a la dictadura, habría acordado con el propio Freire "mutilar" la obra, para hacer factible la publicación. Por lo tanto, con el conocimiento y consentimiento del autor, como parece haber sido el caso, las primeras ediciones de *Pedagogía del oprimido* de Editorial Paz e Terra no trajeron el diagrama dibujado por Paulo Freire sobre la comparación entre la "teoría del acción revolucionaria "y" teoría de la acción opresiva". Evidentemente, lo que no se justifica es que la obra se siga publicando de la misma

título. El movimiento fue derrotado y bloqueado por la resistencia popular, que obtuvo un número mucho mayor de firmas para mantener el patrocinio de Freire en la educación nacional. Para convertirse en un proyecto de ley, una propuesta popular necesita recolectar el 1% de la firma de todos los votantes del país, en al menos 5 estados, con al menos el 0.3% del electorado de cada unidad de la Federación.

[3] Como se verá en este texto, el propio Paulo Freire menciona que había entregado los originales a "un mecanógrafo" en *Pedagogía de la Esperanza*: un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido (1992, p. 62), cuando relata cómo realizó las copias de la o para enviarlos a los editores, con quienes negociaron las primeras ediciones de la última. Sin embargo, Clodomir de Morais, amigo de Freire y también exiliado en Santiago, informó a uno de los autores de este artículo que había mecanografiado los primeros originales de Pedagogía de los oprimidos para Paulo Freire, en Chile.

manera después de la redemocratización de Brasil, a partir de 1985, manteniendo la mutilación en más de 70 ediciones.

En otros casos, las omisiones, alteraciones, enmiendas y adiciones pueden haberse debido a razones de traducción[4], o pueden haber sido el resultado de intentos de ocultar el carácter revolucionario del libro, o como bien expresó Peter McLaren en el lanzamiento de *Che Guevara, Paulo Freire y pedagogía de la revolución* (2001), en la Feria de Guadalajara: “Este título de mi libro no es un movimiento editorial. Pretende dar a conocer la obra escrita del Che en Estados Unidos y 'desdomesticar' a Paulo Freire, que ya es tan conocido entre el público estadounidense ”. En definitiva, lo que quiso decir el educador estadounidense es que, lamentablemente, aunque ampliamente publicitado en Estados Unidos, Paulo Freire estaba relativamente “domesticado” y esta “domesticación” debió haber comenzado en la traducción (adaptación) y publicación de su obra. más importante en ese país.

Afortunadamente, se encontraron los manuscritos originales y su difusión ha rescatado el carácter revolucionario de la obra más grande de Paulo Freire, además de permitir a los editores publicar las próximas ediciones de acuerdo con los originales auténticos, permitiendo a la humanidad acceder a la obra verdadera. que se destaca como una de las más importantes producidas en el siglo XX.

En 2018, varios y expresivos eventos conmemoraron el cincuentenario de la conclusión de la *Pedagogía del oprimido* en 1968.

Sin embargo, considerando la fecha de la primera edición de la obra, en 1970, evidentemente, las celebraciones de su 50 aniversario serían en 2020. En este sentido, la iniciativa de publicar un dossier sobre las efemérides, por parte de varias instituciones, llega, en su momento, aunque hay que decir que, por fieles que sean las ediciones nacionales del libro más conocido de Freire, es necesario confrontarlas con la segunda edición de *Pedagogía del oprimido*: el manuscrito (2018), para resaltar las diferencias resultantes de las necesidades de traducción cultural, o de la astucia ideológica y de seguridad ya mencionada. Así, las explicaciones que se recogen a continuación y que remiten a esta segunda edición con más detalle, precedidas de la reconstrucción histórica de la redacción del manuscrito y de las verdaderas aventuras que lo salvaron del destino destructivo de los perseguidores de Freire, así como de los tortuosos caminos. de sus primeras ediciones.

[4] Está bien demostrado que no hay traducción lingüística, sino traducción cultural y que, en el paso de un idioma a otro, un texto sufre cambios formales para cumplir precisamente con el mantenimiento de la precisión del significado original (ver ECO, 2007).

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

En 2018, decidimos hacer una segunda edición facsímil del manuscrito de *Pedagogía del oprimido*[5], a partir de los originales – de ahí el mantenimiento del color azul de la pluma utilizada por Freire y las manchas que las hojas doradas sin pautas ganaron a lo largo de los años – para preservar su autenticidad, en esta edición, añadiéndole algunas explicaciones, tanto en relación con la redacción de la obra en sí, como en relación con sus primeras publicaciones.

La búsqueda del verdadero origen y trayectoria de los originales y ediciones de *Pedagogía del oprimido* puede parecer motivada únicamente por la curiosidad histórica, pero no lo es. Al desentrañar y revelar cómo se procesaron las ediciones del trabajo, la pregunta sigue siendo, hasta la fecha, si todos los editores tuvieron acceso a copias del manuscrito, o copias de una versión mecanografiada, o si se basaron en ediciones anteriores de otros países, publicando, en este caso, una traducción de la traducción, como parece haber sido el caso de algunas editoriales que parecen haberse basado en la edición norteamericana.

2.1. Elaboración de Originales

El libro *Pedagogía del oprimido* ha superado las 70 ediciones en Brasil y aún no exhibe el esquema que dibujó Paulo Freire en los manuscritos originales (ver p. 322 y 323 de la segunda edición de *Pedagogía do oprimido*: el manuscrito, de 2018). ¿Por qué se sigue publicando una obra mutilada, si ya no existen los obstáculos de la dictadura militar que impidieron la publicación íntegra de originales auténticos? Esta cuestión se aclarará mejor en las explicaciones posteriores.

En 2001, el Instituto Paulo Freire recibió una copia de los manuscritos de este libro cuya historia comienza en 1968, cuando Paulo Freire se los entregó a Jacques Chonchol, director del Instituto de Desarrollo Agrario Instituto de Capacitación e Investigación de la Reforma Agrária (ICIRA), donde trabajó. Cuando recibió a Paulo Freire en Chile, en 1964, Jacques Chonchol trabajaba en el Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP), ocupando posteriormente la dirección del ICIRA.

Como uno de los principales líderes del Movimiento de Acción Popular Unitaria (MAPU), Chonchol se apartó del gobierno socialista-cristiano de Eduardo Frei y Montalva, tomó una posición política a la izquierda del espectro político chileno, e incluso fue nominado por el movimiento como candidato a la presidencia de Chile. Con el espíritu de estadista que le es peculiar, renunció a la postulación y apoyó la candidatura del entonces senador Salvador Guillermo Allende Gossens (1908-1973). Según la propia explicación de Chonchol a los autores de este artículo, la situación electoral sería más favorable, si Allende aceptara ser la

[5] La primera se publicó en 2013 a partir de una copia del manuscrito y sin mecanografiar el texto de cada hoja del manuscrito en la página siguiente. Por esta razón, las páginas manuscritas en facsímil aparecen en negro (resultado de la fotocopia), cuando los originales estaban escritos en tinta azul.

cabeza del MAPU. El análisis de Chonchol fue correcto: la izquierda chilena llegó al poder por la vía electoral, encabezada por Salvador Allende. Una vez electo, el presidente Allende invitó a Jacques Chonchol a ocupar la cartera del Ministerio de Agricultura de su gobierno (1970-1973), pero evidentemente, debido a su trayectoria política y su prestigio con las distintas facciones de la izquierda chilena, el ministro tendría funciones políticas mucho más estratégico que el mero desempeño en la cartera de la que era (y es) experto[6].

Cuando Freire se fue de Chile, Chonchol todavía era director del ICIRA, y cuando se convirtió en ministro de Allende, Freire ya estaba en Suiza. Al salir de Chile, Freire se fue primero a los Estados Unidos, invitado por la Universidad de Harvard, donde trabajó durante unos once meses. Luego se instaló en Ginebra (Suiza), donde permaneció durante una década, trabajando en el Consejo Mundial de Iglesias (CMI). Regresó a Brasil diez años después[7], habiendo vivido durante más de una década y media en el exilio.

Luego de donar el manuscrito de *Pedagogía del oprimido* a Chonchol y su esposa, ya no lo vio porque, al final de su vida, expresó el deseo de revisarlo, cuando dijo que escribiría a Jacques Chonchol para obtener una copia. Lamentablemente, falleció sin revisar el documento, ya que la copia obtenida, a través del profesor Adriano Salmar Nogueira e Taveira, quien fue a Chile con la misión de obtenerlo, llegó a Brasil tras la muerte de Freire, el 2 de mayo 1997.

Freire había dedicado el manuscrito a Jacques Chonchol y su esposa Maria Edy[8], en una carta escrita y dirigida a ellos, con el registro de su firma, el lugar y la fecha: "Santiago,

---

[6] Afortunadamente, aún vivo en 2019, Jacques Chonchol recibió a uno de los autores de este artículo en su residencia de Santiago de Chile y lo recibió con otra publicación reciente: Por una nueva reforma agraria para Chile (2018).

[7] La Ley No. 6.683, de 28 de agosto de 1976, denominada Ley de Amnistía, resultó directamente de un proyecto de iniciativa del gobierno de João Figueiredo (1979-1985), el último de la dictadura militar implantada por el golpe de 1964 y que duró veintiún años. Es evidente, sin embargo, que, aunque no se caracterizó por la lenta y paulatina "apertura" impuesta por los militares – no se extendió a los presos políticos y exiliados que habían cometido "delitos de sangre" y, además, también perdonó a los torturadores – el proceso de la redemocratización del país y con ella la amnistía resultó de amplias movilizaciones sociales. En todo caso, permitió el regreso de los exiliados y, en este contexto "amnistiado", Paulo Freire regresó a Brasil en 1980. Sin embargo, tuvo dificultades para obtener su pasaporte, ya que solo logró hacerlo después de varios intentos de representaciones consulares brasileñas en diferentes países y solo logró obtenerlo a través de un mandato de seguridad. En junio de 1980, a los 57 años, aterrizó en el aeropuerto de Viracopos, en Campinas (SP). La amnistía mutilada e impuesta todavía le impediría reanudar sus funciones docentes en la Universidad de Pernambuco. Por tal motivo, se instaló en São Paulo, aceptando la invitación para enseñar en la Facultad de Educación de la Unicamp, en Campinas, y, poco después, se incorporó al Programa de Posgrado en Educación (Supervisión y Currículo) de la Universidad Pontificia de São Paulo. (PUC / SP). Tan solo 12 años después de su muerte, Paulo Freire fue totalmente exonerado, el 26 de noviembre de 2009, cuando el Estado brasileño, a través de la Comisión de Amnistía del Ministerio de Justicia, declaró su amnistía *post mortem*, pidiéndole, tardíamente, disculpas por los sufrimientos que te había infligido.

[10] María Edy era brasileña de Limeira, en el interior del estado de São Paulo, y Chonchol en Brasil, cuando visitaba la ciudad de São Paulo durante las fiestas del IV centenario, según el exministro de Allende, en entrevista con uno de los autores de este artículo.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

primavera del 68”. En esta carta dedicatoria, Paulo Freire habla sobre la añoranza que tenía por Recife, después de cuatro años de exilio, “de sus puentes, sus calles con nombres deliciosos: Saudade, União, 7 pecados, Rua das Creoulas, del Chora Menino, calles de la Amistad , el Sol, la Aurora ”. Completó, con nostalgia, haber dejado “el mar de agua tibia, las amplias playas, los cocoteros”; lamenta haber dejado "el olor de la tierra y la gente del trópico, los amigos, las voces conocidas". También afirmó que se iba de Brasil, pero que también "trajo Brasil" y "llegó sufriendo la ruptura entre mi proyecto y el proyecto de mi país". Concluye la carta dedicatoria diciendo: "Me gustaría que recibieras estos manuscritos de un libro que quizás no puedas proporcionar, pero que encarna la profunda fe que tengo en los hombres, como un simple homenaje a quien admiro y aprecio mucho".

Examinado los originales, queda claro que Paulo Freire no registró el título del libro ni los capítulos. En el manuscrito el epígrafe “A los harapientos del mundo ya los que se descubren en ellos, y así se descubren, sufren, pero, sobre todo, luchan con ellos” se convertiría en el lema de la red de institutos Paulo Freire en todo el mundo.

Vale la pena agregar, en este artículo, las explicaciones que dio Paulo Freire en *Pedagogía de la esperanza*: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido (1992) sobre la elaboración y el proceso de edición de la obra, en más de un país, concluyendo con valiosa información sobre el negociación de la edición de *Pedagogía del oprimido* en Brasil.

En primer lugar, informa que el “proceso de redacción” fue discutido con varios intelectuales, especialmente con los chilenos y brasileños exiliados en ese país andino, expresando textualmente:

> Fue vivir la intensidad de la experiencia de la sociedad chilena, de mi experiencia en esa experiencia, lo que siempre me hizo repensar la experiencia brasileña, cuyo recuerdo vivo me había llevado al exilio, que escribí la Pedagogía del oprimido entre 1967 y 1968 (FREIRE, 1994 , p. 53).

Luego explica el método de escritura en sí, de éste y otros textos de su autoría, según el cual, antes de registrarlos, las ideas son sometidas por él, de manera exhaustiva, al debate y discusión:

> El tiempo de escribir, hay que decirlo, sigue siempre precedido del tiempo de hablar de las ideas que se fijarán en el papel. Al menos así me pasó a mí. Hablar de ellos antes de escribir sobre ellos, en conversaciones de amigos, en seminarios, en conferencias, fue también una forma no solo de probarlos, sino de recrearlos, de compartirlos, cuyas aristas se podrían recortar mejor al pensar. ganar forma escrita con otra disciplina, con otra sistemática.
>
> [...] Pasé más de un año hablando de aspectos de la Pedagogía de los oprimidos. Hablé con amigos que me visitaron, los discutí en seminarios, en cursos. Un día, mi hija Madalena vino a llamarme gentilmente la atención sobre el hecho. Me sugirió una mayor moderación en el afán

> de hablar de la Pedagogía de los oprimidos, que aún no se ha escrito. No tuve fuerzas para vivir la sugerencia. Seguí hablando apasionadamente del libro como si estuviera, y de hecho, estaba aprendiendo a escribirlo (FREIRE, 1994, p. 54).

Todo el proceso de creación del libro se desarrolló gradualmente, en conversaciones con personas que encontraba.

Aquí se necesita un paréntesis teórico, que se refiere al tema de la creación cultural. Para los freirianos, este tema es más que colectivo; es transindividual. Para comprender esta diferencia hay que recurrir al ejemplo anecdótico ofrecido por Lucien Goldmann (1972). Imagina que una persona quiere levantar un piano de cola muy pesado. Aplica toda su fuerza en un punto del instrumento y, por supuesto, no puede levantarlo. Atrae a más personas que, sumando su fuerza a la del levantador original, tampoco logran levantar la pieza, aplicando la cantidad de fuerzas en el mismo punto del piano. Solo tienen éxito cuando suman fuerzas y las aplican en diferentes puntos del objeto a levantar. Por tanto, mientras que el sujeto colectivo sería el resultado de la mera suma de las fuerzas de los sujetos individuales, el sujeto transindividual suma las capacidades de los individuos, pero le agrega una nueva cualidad, constituyendo un nuevo sujeto: la aplicación de fuerzas individuales en diferentes puntos del objeto a ser levantado. En esta perspectiva, los grandes artistas, pensadores y científicos no serían, en definitiva, los autores de sus brillantes obras, sino los "formadores" de obras creadas colectiva e individualmente. Es evidente que su impronta personal está en el estilo, en la forma, en la síntesis del éxito obtenido por el "autor" individual, que tiene la capacidad de percibir el potencial de la creación social, dándole una forma adecuada e históricamente oportuna. Eso fue ciertamente lo que hizo Paulo Freire en el proceso de escribir *Pedagogía del oprimido*.

Aún exiliado en Chile, también utilizó las fuentes secundarias de los autores que lo inspiraron, anotando siempre, en pedazos de papel, lo que le sucedió, en una especie de verdadero "alboroto intelectual" (FREIRE, 1994, p. 54). Combinó estas notas con los registros que había realizado sobre experiencias y círculos culturales en los que había participado en las comunidades campesinas chilenas. También utilizó los recuerdos de experiencias que tuvo en el noreste de Brasil, antes del exilio. En definitiva, como el mismo Freire afirma y reafirma, buscó conjugar las aportaciones de los intelectuales con el "conocimiento de la experiencia hecha" (FREIRE, 1994, p. 59), del sentido común de los estudiantes y otros participantes de los círculos de cultura. Añade que las "hojas de ideas" acabaron convirtiéndose en verdaderas "hojas generadoras", en un trabajo artesanal que, sin duda, requeriría un esfuerzo de ordenación y organización que debió haber llevado mucho tiempo y energía. Freire informa que, con esta metodología de escritura, en 15 días, atravesando noches, escribió los primeros tres capítulos de la obra, en julio de 1967 (FREIRE, 1994, p. 60). En cuanto terminó la primera versión de la obra, con solo tres capítulos, entregó

Voces de la educación *Número especial*
ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

los originales mecanografiados a Ernani Maria Fiori[9], para que escribiera el prefacio. Al recibir el trabajo precedido por Fiori, Freire informa: “Cuando Fiori me dio su excelente estudio en diciembre de 1967, pasé unas horas en casa por la noche, leyendo desde su prefacio hasta la última palabra del tercer capítulo, para mí, luego , el último ” (FREIRE, 1994, p. 60).

Aunque el libro estaba listo para su publicación, Freire decidió seguir los consejos de su amigo Josué de Castro[10], quien, según él, había estado en Chile y quien, en conversación con él y otro gran amigo, también en el exilio, Almino Affonso[11], en una de las plazas de Santiago, le había aconsejado conservar el texto durante tres o cuatro meses y luego volver a leerlo, releerlo y solo entonces tomar la decisión de publicarlo, ya sea en la forma en que lo encontró, o agregando partes, ya que esta forma de concluir un trabajo podría llevarlo a realizar los cambios que consideraba definitivos. Aunque tentado de revisar el texto en "cuarentena" varias veces, Freire informa que resistió la tentación, para lograr cierto "desapego" de ella:

> Allí una noche dos meses y poco después, me entregué por horas para encontrarme con los originales. Era casi como si me hubiera encontrado con un viejo amigo. Fue realmente con mucha emoción que leí, despacio, sin querer que la lectura terminara pronto, página por página, todo el texto. [...]
>
> No le hice ningún cambio importante, pero hice el descubrimiento fundamental de que el texto estaba inacabado. Necesitaba un capítulo más. Fue así, entonces, que escribí el cuarto y último capítulo [...] (FREIRE, 1994, p. 60-61).

No satisfecho con todo este cuidado con la revisión de la primera versión, Freire prolongó aún más el proceso de discusión de los originales, antes de entregarlos a los editores

[9] Ernani Maria Fiori (1914-1985) se graduó de la Facultad de Derecho de Porto Alegre, en 1935. Catedrático de Historia de la Filosofía en la Facultad de Filosofía de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS). Como Paulo Freire, se exilió en Chile a raíz del golpe de 1964 en Brasil, trabajando en la Universidad Católica, de la que se convirtió en rector. Fue reintegrado a UFRGS en 1979.

[12] Josué Apolônio de Castro (1908-1973), médico, geógrafo y científico social, se destacó, a nivel nacional e internacional, por sus estudios sobre el hambre. Escribió varias obras, entre las que se destaca *Geografía del hambre* (1961). Fue presidente del Consejo Ejecutivo de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) y embajador de Brasil ante la ONU. Cuatro veces nominado al Premio Nobel de la Paz (1953, 1963, 1964 y 1965). Como Paulo Freire (7ª edición), fue una de las biografías del Proyecto Memoria (6ª edición) del Banco do Brasil. El Proyecto Memoria tiene como objetivo “difundir el trabajo de personalidades que han contribuido significativamente a la transformación social, la formación de la identidad cultural brasileña y el desarrollo de Brasil”. Disponible en: <http://www.projetomemoria.art.br/>. Consultado em: 19 de mayo de 2018. Está en su decimotercero. edición, habiendo rendido homenaje, por orden, a Castro Alves, Monteiro Lobato, Rui Barbosa, Pedro Álvares Cabral, Juscelino Kubitschek de Oliveira, Oswaldo Cruz, Josué de Castro, Paulo Freire, Nísia Floresta, João Cândido, Marechal Rondon, Carlos Drummond de Andrade y Lélia González.

[13] Almino Monteiro Álvares Affonso, abogado, fue ministro de Trabajo del gobierno de João Goulart, depuesto por el golpe militar de 1964 y, por tanto, también exiliado en varios países (Argentina, Yugoslavia, Perú, Uruguay), incluso en Chile, donde vivió con Paulo Freire. Fue diputado federal por más de un período y ocupó cargos en los gobiernos del estado de São Paulo, llegando a ser vicegobernador.

norteamericanos y uruguayos:

> Finalmente se terminó la redacción del cuarto capítulo, se revisaron y retocaron los tres primeros, y entregué el texto completo a una mecanógrafa para que lo golpeara con la máquina de escribir. Luego, hice varias copias que distribuí entre amigos chilenos y algunos compañeros exiliados y amigos brasileños (FREIRE, 1994, p. 62).

Aquí se necesitan dos puntos destacados en aras de la verdad sobre las matrices que se ofrecieron a los editores para su publicación. Primero, Freire dice que hizo varias copias del texto que completó con un cuarto capítulo y con el "retoque" de los demás, luego se lo entregó a "un mecanógrafo para que lo golpeara con la máquina" (*id*., *ibid*..).

Sin embargo, en dos ocasiones, uno de los autores de este texto conversó con Clodomir de Morais, lamentablemente ya fallecido, quien le aseguró que había mecanografiado el libro para su amigo Paulo Freire. Por tanto, si hay que creer en esta versión, Freire habría entregado el texto a un "mecanógrafo" y no a un "mecanógrafa". En segundo lugar, Freire afirma haber hecho varias copias – ciertamente fotocopias – "que distribuyó entre amigos chilenos y compañeros exiliados y amigos brasileños" (*id*., *ibid*.). Ahora, no menciona la entrega de ningún ejemplar a los editores para la publicación del texto. Por tanto, queda la pregunta: Al contratar la publicación de *Pedagogía del oprimido* con cualquier editor, ¿en qué forma entregó Freire los originales? ¿Fotocopias del texto mecanografiado, por cualquier persona, o copias del manuscrito? La hipótesis que nos resulta más evidente es que el manuscrito es que fue copiado de una de las copias mecanografiadas, dado el capricho con el que fue hecho, es un verdadero "diagramación manual" (!) De quien estaba imbuido de la intención de regalar el futuro ministro y esposa con una versión ordenada del texto.

Después de repasar la forma en que Paulo Freire creaba sus textos, un largo proceso de "gestación", como él mismo lo llamó, a través de su sumisión a la lectura de los demás, especialmente de Elza, "un oyente atento y crítico, [...] mi primer lector, igualmente crítico "(FREIRE, 1994, p. 65) –, veamos el proceso de edición de la obra y su relación con el manuscrito que ahora nace.

2.2. Las Ediciones de la Obra

De la primera edición, que puede ser tanto norteamericana (Herder & Herder, 1970) como uruguaya, en español (Tierra Nueva, 1970[12]), seguida del italiano (Arnoldo Mondadori,

[12] En una reciente visita a Brasil, el estudiante de maestría en Ciencias de la Educación, Carlos Federico Brugaletta informó que obtuvo copia de la carta que Paulo Freire envió al entonces editor uruguayo. A través de la carta, la hipótesis de que la Pedagogía del Oprimido se publicó por primera vez en español, en Uruguay, es muy contundente, en los términos que el propio Paulo Freire explica en *Pedagogía da Esperanza*. Carlos F. Brugaletta es Catedrático de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de la Plata y archivero (ISEDDyT nº 8), estudiante de Maestría en Historia y Memoria y Doctorado en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, donde desarrolla una tesis sobre la relación entre Paulo

1971), alemán (Kreuz) -Verlag, 1971) y los franceses (Maspero, 1974), como explica Paulo Freire, que deberían tener muy claras las fechas de publicación, en el momento en que concluyó *Pedagogía de la esperanza*: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido (1992) . En este mismo trabajo, explica que la publicación en portugués (Paz e Terra, 1975), en Brasil, sólo se realizó después de la francesa. Así, la edición brasileña no fue la primera. Si vino después de la francesa y la primera edición en Portugal, de la editorial Afrontamento, ocurrió en 1972, la brasileña pudo haber sido la sexta o la séptima.

Los primeros editores de *Pedagogía del oprimido* deben haber recibido copias de la versión mecanografiada, como explica Freire en el trabajo mencionado en el párrafo anterior. ¿Cómo, entonces, entender la existencia de un manuscrito? ¿Fue la base de la versión mecanografiada y de ahí las copias enviadas a los editores por el propio Paulo Freire? Freire se refiere sólo a una versión mecanografiada, como registra en *Pedagogía de la esperanza* (FREIRE, 1994, p. 62-63).

Ciertamente, las ediciones posteriores de la obra, en los diferentes idiomas de los muchos países del mundo, se basaron en la versión uruguaya, en castellano, o en la norteamericana, en inglés, o simultáneamente en ambas. De hecho, aunque escribió la obra en Chile y dominaba bien el español que se hablaba en ese país andino, la escribió en portugués. Ahora bien, fuera de los pocos países de habla portuguesa, la lengua materna de Freire no tiene la expresión que tienen estas verdaderas "lengua franca" (español e inglés), al menos en el mundo occidental. Es posible que las ediciones posteriores a las siete primeras estuvieran ciertamente basadas en la traducción de la traducción.

El brasileño también se hizo a partir de una copia (mecanografiada) enviada, clandestinamente, al editor Fernando Gasparian, y cuyas andanzas para pasar por las costumbres brasileñas, tan bien describió el propio Freire en la obra ya mencionada. La edición brasileña no incluye los dos diagramas mencionados, uno al lado del otro, que se titulan, respectivamente, “Teoría de la acción revolucionaria” y “Teoría de la acción opresiva” (p. 15 del capítulo IV y p. 322-323 manuscrito facsímil). Así, no fue la matriz de las ediciones en las que aparecen.

La edición alemana, o se basó en la copia mecanografiada enviada por Freire, o surgió de la norteamericana, ya que ambos traen los diagramas, respectivamente, en las páginas 131 y 114. La edición francesa no contiene los dibujos de Freire, ni en último, realizado en 2018, basado en el norteamericano y brasileño. La primera edición portuguesa presenta los diagramas de Freire (ver p. 188). La segunda edición realizada en tierras portuguesas, en 2018, no incluye los diagramas, porque, según información personal del editor de

Freire y los editores católicos. Es becario del CONICET. También es asistente de posgrado en Historia de la Educación General y miembro de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

Afrontamento a los autores de este artículo, los derechos de autor de la lengua portuguesa pertenecen a la editorial brasileña, que no incluye los dibujos originales de Freire, por las razones que se explicarán más adelante y, por tanto, tuvo que basarse en la de la última edición brasileña.

Incluso a partir de la edición 17 de *Pedagogía del oprimido*, las posteriores aún no traerían los dos esquemas mencionados en las ediciones brasileñas posteriores. ¿Y por qué la 17 se destaca en este artículo? Merece la pena una pequeña explicación sobre esta edición: una copia de la edición 15 e la obra en Brasil fue encontrada en una de las estanterías del Instituto Paulo Freire, todo revisado a mano, por el propio Paulo Freire. Providencialmente, quien lo encontró tomó de inmediato una fotocopia, porque se produjo el miedo al localizador del ejemplar: esta revisión original, de la mano del propio Paulo Freire, lamentablemente se perdió. Ciertamente, en base a esta reseña del propio autor, nació el edición 17, "la primera decente", habría escrito Paulo Freire, en la dedicatoria de una copia que ofreció a Moacir Gadotti y su esposa Rejane.

El propio Paulo Freire reconoció la importancia del aprendizaje que tuvo en Chile, ya sea de su experiencia en el contexto prerrevolucionario o de la inspiración de los autores socialistas a los que tuvo acceso. Por ello, entre otras razones, se justifica la publicación simultánea del manuscrito con la transcripción en español, que tuvo lugar en Chile, por parte del Programa Interdiciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), en conjunto con el Ministerio de Educación de ese país andino, la Editorial de la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM) y la editorial de la Universidade Nove de Julho (UNINOVE), en Brasil, en 2018.

Según el testimonio del autor, antes de su publicación en portugués, *Pedagogía del oprimido* se publicó en inglés, español, italiano, francés y alemán (FREIRE, 1994)[13].

Intentando burlar la vigilancia de la dictadura militar y sabiendo que el libro no podría ser publicado en Brasil, Paulo Freire informa que envió una copia mecanografiada al director de editorial Paz e Terra, Fernando Gasparian (FREIRE, 1994). El portador de los originales para Brasil era el profesor de la Universidad de Ginebra y consejero nacional de Suiza, Jean Ziegler, quien no fue molestado por las autoridades aduaneras nacionales, ciertamente por su pasaporte diplomático.

Demos nuevamente la palabra a Paulo Freire por la importancia de la información:

[13] Freire ciertamente se olvidó de la edición portuguesa, que se negoció personalmente con él, en Ginebra, según el editor de Afrontamento, también en información personal a los autores de este artículo.

> Días después, Gasparian acusó discretamente la recepción del material pidiéndole que esperara tiempos más favorables para su publicación[14]. Envié el texto a fines de la década de 1970, cuando el libro tuvo su primera edición en inglés, a principios de 1971. Su publicación aquí, su primera impresión sólo fue posible en 1975 (FREIRE, 1994, p. 63).

Ahora bien, considerando las fechas de adquisición de derechos de autor de la obra para publicaciones en otros países, la de Brasil, 1975, según Paulo Freire, debió ser la séptima edición de la obra, precedida, en orden, por la de Uruguay (1970), Estados Unidos (1970), Alemania e Italia (ambos en 1971), Portugal (1972) y, finalmente, Francia (1974).

Un poco más adelante, Freire comenta que un grupo de trabajadores le había escrito una carta en la que comentaban que habían estudiado la obra, en portugués, de "una copia del original mecanografiada en Chile" (FREIRE, 1994, p. 63). Esta información demuestra que, a pesar de la prohibición, la obra fue leída en Brasil de manera clandestina, a partir de copias del original mecanografiado, o en ediciones extranjeras, como también narra Freire, el caso de la monja que "al regresar de sus viajes a Estados Unidos, con algunos ejemplares de *Pedagogía*, sobre cuya portada original puso portadas de libros religiosos "(FREIRE, 1994, p. 63).

A lo largo de esta trayectoria de la *Pedagogía del oprimido* y sus primeras ediciones, el manuscrito pudo haber sido escrito antes, sirviendo de base para la versión mecanografiada. Como pudo haber sido escrito más tarde, a partir de la versión mecanografiada, dado el capricho con el que fue escrito a mano – verdaderamente "diagramado a mano", como ya se dijo en este texto – y, en este caso, confirmando la hipótesis de los autores de este artículo sobre la precedencia de la versión mecanografiada y sus copias.

La fecha de la dedicación del manuscrito a Jacques Chonchol y Maria Edy, esposa del exministro de Allende – "Paulo, Santiago, Primavera 68" lo indica. Y, en ese momento, el libro ya se agregó al cuarto capítulo.

El prefacio de Ernani Maria Fiori, de diciembre de 1967, "excelente estudio", se refiere al libro "inconcluso", como dijo el propio Paulo Freire (FREIRE, 1994, p. 61), con sólo tres capítulos. El prefacio no aparece en algunas ediciones de otros países, como, por ejemplo, en la primera, realizada en Estados Unidos. En él, las "Primeras palabras", escritas por el propio Freire, se convirtieron en un "prefacio", precedido por un "prólogo" (que también significa prefacio) de Richard Shaull. La edición italiana de 2011 (Edizione Grupo

[16] ¿Fue por factores de "tiempos menos favorables" que Gasparian habría eliminado los esquemas sobre la "teoría de la acción revolucionaria" y la "teoría de la acción opresiva", que tanto llamaron la atención en los originales, de las ediciones de la obra en Brasil? Ratificamos que ya no se justifica mantener tal mutilación en las ediciones contemporáneas que tienen lugar bajo el estado de derecho en Brasil.

Abele) también eliminó el prefacio de Fiori, reemplazándolo por Silvia Maria Manfredi y Piergiorgio Reggio, aunque apareció en la primera edición italiana de Arnoldo Mondadori.

Aun con toda esta génesis transindividual de producir una obra y su tumultuosa trayectoria editorial en Brasil – resultado de una dictadura militar regresiva que impuso una dura censura a quienes no estaban de acuerdo con ella – Paulo Freire es responsable de esta síntesis del pensamiento progresista de una era, constituyéndose como un verdadero intelectual orgánico de los oprimidos y las oprimidas y apuntando, consciente e intencionalmente, a un proceso revolucionario a través de la educación como única vía para que la humanidad no caiga en la barbarie y construya un mundo donde aún es posible amar.

Cuando estallara la contrarrevolución en Chile y las tropas de Pinochet atacaran el palacio de gobierno y mataran al presidente Salvador Allende, Jacques Chonchol, su primer ministro también sufriría graves represalias. Se escapó con vida porque estaba de misión en el exterior, regresando a Chile el día del golpe y huyendo gracias a la ayuda de amigos. Con la casa invadida y su biblioteca confiscada, el manuscrito se escapó porque, ciertamente, los esbirros de la dictadura que se implantó en ese país andino no le dieron mucha importancia a una simple carpeta de cartón, que contenía hojas de papel escritas a mano.

Durante más de cuatro décadas, el manuscrito permaneció en manos de la familia Chonchol, habiendo sido llevado a París por la hermana del ministro exiliado. Como narra en la entrevista que figura en la edición del manuscrito, por poco no lo entregó a un órgano de la Unesco instalado en la capital francesa. Cuando regresó a Santiago, tomó el manuscrito y lo guardó con cuidado.

Finalmente, por un acto de extrema generosidad, pero con el espíritu estadista que lo caracteriza, decidió donarlo al pueblo brasileño y, de hecho, entregó el manuscrito de *Pedagogía del oprimido*, en una hermosa ceremonia celebrada en la Universidade Nove. de Julho de São Paulo, el 5 de noviembre de 2013.

La exquisita edición "de lujo" del manuscrito de la obra también se realizó en Chile, con la traducción de la versión digitalizada al castellano, gracias al esfuerzo del Director del Programa Interdiciplinario de Investigación en Educación, Profesor Dr. Dante Castillo, en conjunto con Rodrigo Vera Godoy, Director del Instituto Paulo Freire de ese país, y Mario Torres Alcayaga, Vicerrector de Transferencia y Extensión Tecnológica de la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM), el 26 de septiembre de 2019. Esta Universidad ya nos había proporcionado una edición más sencilla, para ser difundida a todos los profesores chilenos.

Se puede decir que estas dos publicaciones, la brasileña y la chilena, la primera extraída directamente de los manuscritos – de hecho, son ediciones del propio manuscrito, con la transcripción mecanografiada de cada página de los originales – son las únicas

“decentemente auténticas”, como ya se dijo en este texto, porque no permitieron ninguna mutilación o transformación de partes de la obra.

Los editores de *Pedagogía del oprimidos* en todo el mundo, en cualquier idioma, deberían, a partir de ahora, confiar en la edición brasileña facsímil del manuscrito para hacer sus próximas ediciones. Después de todo, el mundo merece conocer en su totalidad una de las obras más importantes del pensamiento pedagógico del siglo XX. Este es el mejor homenaje que pudieron rendir a Paulo Freire en el momento de las celebraciones de su centenario de nacimiento.

Referências bibliográficas

CHONCHOL CHAITT, Jacques. *Por uma nueva reforma agraria para Chile*. Santiago: LOM, 2018.
ECO, Umberto. *Quase a mesma coisa*: experiências de tradução. Tradução Eliana Aguiar, São Paulo: Record, 2007.
FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.
FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder & Herder, 1970.
FREIRE, Paulo. *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart: Kreuz-Verlag, 1971.
FREIRE, Paulo. *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori, 1971.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento, 1972.
FREIRE, Paulo. *Pédagogie des opprimés*. Paris: Maspero, 1974.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Traducción Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Santiago: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, 2018.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*: o manuscrito. São Paulo: Ed,L; Ed. Uninove; BT Acadêmica, 2018 (Projeto Editorial, Organização, Revisão e Notas Jason Ferreira Mafra, José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti).
FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
GOLDMMANN, Lucien. *A criação cultural na sociedade moderna*. Tradução Rolando Roque da Silva, 3. ed. São Paulo: DIFEL, 1972.
MC LAREN, Peter. *Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. Tradução María Guadalupe Benítez Toriello, México: Siglo XXI, 2001.

Acerca de los autores

José Eustáquio Romão, Director fundador del Instituto Paulo Freire y director y profesor del programa de posgrado en Educación de la Universidad Nove de Julho. Secretario de Educación (1983-1988) y secretario de Gobierno (1997-2000) de Juiz de Fora. Es autor de los libros Poder local e educação (1992), Avaliação dialógica (1998), Dialética da diferença (2000), Pedagogia dialógica (2002) y de más de cincuenta artículos, publicados en periódicos científicos.

Natatcha Priscilla Romão, Graduada em Psicologia. Especialista em Saúde Mental Infanto-Juvenil, pela Santa Casa da Misericórdia do Rio de Janeiro e mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho de São Paulo.Trabalhou como Secretária da Presidência do Instituto Paulo Freire (2000). Tem experiência no atendimento psicológico de crianças e adolescentes, no setor de psiquiatria da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro. Pesquisa Sexualidade Feminina e contribuições femininas ao pensamento pedagógico brasileiro.

ISSN 2448-6248 (electrónico)
ISSN 1665-1596 (impresa)